

Хухлаева О. В.

Основы психологического консультирования и психологической коррекции:  
Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр  
«Академия», 2001. – 208 с.

ISBN 5-7695-0829-9

В пособии изложены теоретические и методические основы психологической поддержки людей разных возрастов. Подробно рассмотрены содержание, функции, структура психологического здоровья как цели психологической поддержки. Описаны технологии психологической поддержки детей, подростков, людей среднего и пожилого возраста. Показана специфика психологической помощи в периоды основных кризисов взрослости («встречи со взрослостью», «середины жизни», «встречи со старостью»). Отдельно рассмотрены вопросы помощи человеку в трудных ситуациях. В пособие включены конкретные примеры из опыта работы автора.

Пособие может быть полезно психологам-практикам, педагогам, социальным работникам, а также широкому кругу читателей, интересующихся психологией.

## ВВЕДЕНИЕ

В наше непростое, стремительно изменяющееся время человеку требуется большая внутренняя сила. Ему необходимо найти свое место в новых социально-экономических условиях, определить смысл своей, уникальной, жизни среди общей размытости ценностных ориентации, крушения старых идеалов, не дать охватить себя депрессивным тенденциям, сохранить в себе веру, стремление, радость жизни. А если не хватает этой внутренней силы? Тогда неминуем уход в апатию, болезнь.

Можно сказать, что современная жизнь изобилует трудными или критическими ситуациями, с которыми человек не всегда может справиться самостоятельно. Поэтому с особой остротой встает вопрос организации психологической поддержки людям разного возраста.

Курс «Основы психологического консультирования и психологической коррекции», изучаемый в педагогических вузах в соответствии с государственным стандартом высшего профессионального образования, призван подготовить студентов к оказанию такой психологической поддержки – прежде всего детям и подросткам, но также и людям зрелого возраста. Будущий специалист должен быть готов к индивидуальным и групповым формам психологической помощи дошкольникам, младшим школьникам и подросткам. Ему необходимо уметь провести консультацию с родителями детей и учащихся. Он должен быть знаком с основами психологической поддержки взрослых, чтобы иметь возможность эффективно работать с педагогами или при необходимости оказать помощь себе самому. Поэтому предлагаемое учебное пособие ставит перед собой задачу познакомить студентов с основными положениями современной практической психологии, ведущими тенденциями, стратегиями и технологиями психологической поддержки людей различных возрастных групп.

Концептуальной основой книги является положение И.В.Дубровиной о психологическом здоровье как цели и критерии успешности психологической помощи. Ориентация на психологическое здоровье позволяет разграничить сферу

приложения сил психолога и психиатра, не допустить необоснованного применения приемов психопатологии к психике здорового человека. Поэтому в пособии описаны содержание и функции психологического здоровья, его взаимосвязь с психическим здоровьем. Рассмотрена проблема нормы как необходимая ориентировка в работе практического психолога. Изложены психолого-педагогические условия становления психологического здоровья в онтогенезе, а также возможные факторы риска его нарушения. Принципиальным является акцентирование внимания не только на внешних социальных факторах, но и на внутренних: личностных и темпераментных особенностях. Показано, как возраст человека влияет на определение стратегий и содержания психологической поддержки, а также на выбор индивидуальных или групповых форм работы.

Наиболее подробно в предлагаемом пособии представлена организация психологической помощи, ориентированной на сохранение психологического здоровья у детей и подростков. Описаны принципы, основные направления, применяемые технологии как в работе с группой детей, так и в индивидуальной работе. В качестве иллюстративного материала используются выдержки из творческих работ студентов МПГУ и МОСУ, а также примеры из опыта работы автора. Описываемые технологии работы с детьми являются преимущественно авторскими, апробированными педагогами-психологами ряда детских садов и школ г. Москвы (ясли-сад № 1837, УВК № 1637, детский сад «Арбат», школа «Премьер», гимназия № 1506 и др.).

Специальные главы посвящены психологической поддержке взрослых с позиций помощи в разрешении нормативных возрастных кризисов, а также помощи в трудных ситуациях. Подробно описываются содержание и формы проявления кризисов, варианты протекания их у мужчин и женщин. Особое внимание уделяется трудным ситуациям, их использованию для личностного роста и расширения творческого потенциала личности.

По каждой теме предлагаются вопросы для самоконтроля и самоанализа, списки необходимой литературы.

# **Глава I ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ КАК ЦЕЛЬ И КРИТЕРИЙ УСПЕШНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ**

## **1. Объект, предмет и задачи курса «Основы психологического консультирования и психологической коррекции»**

Чем дальше отходит человек от традиционной культуры, тем чаще и чаще возникает необходимость его психологической поддержки на разных этапах жизненного пути. И если не так давно психолог нередко воспринимался людьми как психиатр и можно было услышать: «Зачем мне психолог, я псих что ли?», то теперь практическая психология получила самое широкое распространение в различных сферах нашей жизни. Становится привычным обращение к психологу в случае трудностей развития ребенка, семейных конфликтов. И это понятно: в последнее время все чаще и острее ставится проблема несоответствия возможностей человеческой психики темпу жизни, информационным нагрузкам, высокой стрессогенности социальной обстановки. В частности, в нашей стране одним из наиболее стрессогенных можно назвать фактор нестабильности: экономической, политической, ценностной. Если же говорить о детях, то в качестве сильного источника стресса для них можно назвать повсеместное внедрение раннего обучения и школьные перегрузки. Типичным становится ребенок с внешними признаками взрослости (интеллектуализм, рационализм) при внутренней социальной незрелости и инфантилизме. Однако по мере того как ребенок становится старше, число стрессогенных факторов не только не уменьшается, но существенно увеличивается. И если с проблемами детей и подростков работают школьные психологи, медико-психолого-социальные центры и т. п., то взрослые люди, в особенности старики, оказываются наедине со своими трудностями. Более того, уровень психологической культуры населения в России настолько низок, что люди порой не только не знают, что им необходима психологическая помощь, но и не знают о наличии собственных проблем – их они приписывают внешнему окружению. «У меня нет никакого кризиса – это в стране кризис». Таким образом, сегодня существует огромная потребность в психологической поддержке психически здоровых людей разных возрастов.

Исходя из этого, определим цель психологического консультирования и психологической коррекции: психологическая поддержка здоровых людей в критических ситуациях. При этом под критической ситуацией, согласно Ф. Е. Василюку, будем понимать ситуацию невозможности, т. е. «такую ситуацию, в которой субъект сталкивается с невозможностью реализации внутренних необходимостей своей жизни (мотивов, стремлений, ценностей и пр.)».

Однако насколько правомерно использование для описания психологической поддержки терминов «консультирование» и «коррекция»? Сегодня существует определенная путаница при их употреблении. И психологическое консультирование, и психологическую коррекцию иногда приравнивают к синонимичному понятию «психотерапия», а в отечественной литературе психологическое консультирование чаще понимается как форма работы с семьей. Поэтому для начала определим наше понимание сфер приложения консультирования, коррекции и психотерапии с помощью ключевых вопросов: что? кто? с кем? и почему?

Итак, что является сферой воздействия? В психотерапии – это психическое здоровье людей, в психологическом консультировании и коррекции – психологическое здоровье (термин И.В.Дубровиной), т.е. психологические аспекты психического здоровья.

Кто осуществляет воздействие? В психотерапии – врач-психотерапевт или психолог с соответствующей подготовкой, в психологическом консультировании и коррекции – психолог, психолог-педагог, социальный работник.

С кем осуществляется работа? В психотерапии – с больными людьми, в психологическом консультировании и коррекции – со здоровыми, испытывающими трудности разрешения той или иной критической ситуации.

Почему осуществляется воздействие или кто является его инициатором? Понятно, что психотерапия может проводиться как по желанию клиентов, так и в отдельных случаях по просьбе их родственников, и применима к людям разного возраста. Говорить же о коррекции возможно, по нашему мнению, только применительно к детям дошкольного и младшего школьного возраста, когда работа проводится в основном по внешнему запросу (родителей или педагогов), а мотивация к изменениям формируется в процессе самой работы. Начиная с психологической поддержки подростков, которые уже сами определяют запрос психологической помощи, необходимо употреблять термин психологическое консультирование. Таким образом, в дальнейшем мы будем обсуждать психологическую коррекцию дошкольников и младших школьников и психологическое консультирование подростков и людей более старших возрастов.

Как можно увидеть из приведенных ответов, разделение сфер действия психотерапии и психологического консультирования и коррекции позволяет следующим образом определить объект, предмет и задачи психологического консультирования и психологической коррекции.

Объектом психологического консультирования и психологической коррекции являются дети и взрослые, имеющие те или иные нарушения психологического здоровья. Предметом же можно назвать процесс восстановления психологического здоровья, осуществляющийся в условиях направленной психологической помощи психолога-консультанта.

Соответственно выделяются такие задачи курса «Основы психологического консультирования и психологической коррекции»:

- дать содержательное наполнение понятию «психологическое здоровье», описать факторы риска его нарушения, оптимальные психолого-педагогические условия его становления;
- определить уровни психологического здоровья, определяющие форму и содержание психологической поддержки;
- рассмотреть специфику психологической поддержки детей и подростков, описать конкретные психологические технологии;
- изучить специфику переживания взрослыми возрастных кризисов, описать варианты психологической поддержки;
- описать возможные варианты поддержки взрослых в трудных жизненных ситуациях.

Теоретической основой психологического консультирования является психология развития, определяющая закономерности развития человека от

рождения до старости. Однако необходимо отметить, что хорошо изучено только развитие в ранних возрастах (до 20 лет) и в старости. К развитию взрослого человека в настоящее время существуют два основных подхода: это прослеживание изменений различных психических процессов (памяти, внимания, мышления и т.д.) в течение жизни человека и исследование динамики жизненных событий, т. е. влияния на индивида жизненно важных моментов. Психологическое консультирование взрослых должно при учете достижений первого подхода опираться в основном на второй подход. Однако в рамках этого подхода сама идея развития прослеживается менее явно, поскольку трудно, а порой невозможно выделить универсальные жизненные события, которые приведут к существенным изменениям в жизни человека и могут рассматриваться как проявления процесса развития. Чаще всего происходящие жизненно важные изменения относят к четырем сферам: семья, работа, состояние здоровья, брак. Для целей психологического консультирования важны выделение и анализ таких событий, которые оказывают воздействие на психологическое здоровье человека, т. е. существенно меняют его в ту или иную сторону.

## ***2. Психологическое здоровье, его структура, критерии нарушений***

Как мы уже говорили, сам термин «психологическое здоровье» был введен в научный лексикон не так давно И. В. Дубровиной. При этом под психологическим здоровьем ею понимаются психологические аспекты психического здоровья, т. е. то, что относится к личности в целом, находится в тесной связи с высшими проявлениями человеческого духа.

Что включает в себя понятие психологического здоровья?

Психологическое здоровье является необходимым условием полноценного функционирования и развития человека в процессе его жизнедеятельности. Таким образом, с одной стороны, оно является условием адекватного выполнения человеком своих возрастных, социальных и культурных ролей (ребенка или взрослого, учителя или менеджера, россиянина или австралийца и т. п.), с другой стороны, обеспечивает человеку возможность непрерывного развития в течение всей его жизни. Говоря о развитии, следует подчеркнуть отличие содержания этого понятия от понятия «изменение».

Развитие в отличие от изменения предполагает не только отсутствие застоя и наличие движения, но и стремление к какой-то цели, определяющей последовательное накопление человеком позитивных новообразований. Безусловно, вопрос о цели развития человека сегодня является одним из наиболее спорных и решается по-разному в зависимости от принадлежности авторов к той или иной психологической школе. Возможно, этот вопрос выходит за рамки психологии и должен рассматриваться в междисциплинарном контексте. Мы полагаем, что для организации психологической поддержки в качестве цели развития можно принять выполнение человеком своих жизненных задач, т. е. полную реализацию своих возможностей, ресурсов для обеспечения прогрессивного процесса на Земле в целом. И использовать для описания целей развития метафору пути: «Каждый человек имеет свой путь, поэтому важно определить, какой путь является именно твоим».

Однако если психологическое здоровье – необходимое условие полноценного функционирования, то насколько оно взаимосвязано с физическим здоровьем? Здесь

нужно отметить, что само использование термина «психологическое здоровье» подчеркивает неразделимость телесного и психического в человеке, необходимость и того, и другого для полноценного функционирования. Более того, в последнее время выделилось такое новое научное направление, как психология здоровья – «наука о психологических причинах здоровья, о методах и средствах его сохранения, укрепления и развития» (В.А.Ананьев). В рамках этого направления подробно изучается влияние психических факторов на сохранение здоровья и на появление болезни. И само здоровье рассматривается не как самоцель, а как условие для самовоплощения человека на Земле, выполнения им своей индивидуальной миссии. Поэтому, опираясь на положения психологии здоровья, можно предположить, что именно психологическое здоровье является предпосылкой здоровья физического. То есть если исключить влияние генетических факторов или катастроф, стихийных бедствий и т. п., то психологически здоровый человек, вероятнее всего, будет здоров и физически. Взаимосвязь между психическим и соматическим была известна в медицине еще с древности: «Неправильно лечить глаза без головы, голову без тела, так же как тело без души» (Сократ). В настоящее время существует довольно разработанное направление – психосоматическая медицина, которая рассматривает механизмы влияния психики на телесные функции, систематизирует психосоматические расстройства, определяет методы их профилактики и лечения. Можно наблюдать тенденцию расширения спектра психосоматических заболеваний, т. е. по мере развития науки обнаруживается психическая обусловленность все большего количества заболеваний. В качестве примеров заболеваний, развившихся на основе психической предрасположенности, можно привести расстройства сердечно-сосудистой системы (вегето-сосудистая дистония, нарушение ритма сердца), расстройства желудочно-кишечного тракта (язвенная болезнь желудка и двенадцатиперстной кишки), псевдоневрологические расстройства (психическая гипертензия, психогенная головная боль) и т. п. Есть исследования, в которых заявляется о некоторой психической обусловленности онкологических заболеваний. А в качестве позитивного примера – влияния психического фактора не на появление болезни, а на полноценное функционирование человека – можно привести результаты исследований Джюэтта, изучавшего психологические характеристики людей, благополучно доживших до 80-90 лет. Оказалось, что все они обладали оптимизмом, эмоциональным спокойствием, способностью радоваться, самодостаточностью и умением адаптироваться к сложным жизненным обстоятельствам, что полностью вписывается в «портрет» психологически здорового человека, который приводится многими исследователями.

Действительно, если составить обобщенный «портрет» психологически здорового человека, то можно получить следующее. Психологически здоровый человек – это прежде всего человек спонтанный и творческий, жизнерадостный и веселый, открытый и познающий себя и окружающий мир не только разумом, но и чувствами, интуицией. Он полностью принимает самого себя и при этом признает ценность и уникальность окружающих его людей. Такой человек возлагает ответственность за свою жизнь прежде всего на самого себя и извлекает уроки из неблагоприятных ситуаций. Его жизнь наполнена смыслом, хотя он не всегда формулирует его для себя. Он находится в постоянном развитии и, конечно,

способствует развитию других людей. Его жизненный путь может быть не совсем легким, а иногда довольно тяжелым, но он прекрасно адаптируется к быстро изменяющимся условиям жизни. И что важно – умеет находиться в ситуации неопределенности, доверяя тому, что будет с ним завтра. Таким образом, можно сказать, что «ключевым» словом для описания психологического здоровья является слово «гармония», или «баланс». И прежде всего это гармония между различными составляющими самого человека: эмоциональными и интеллектуальными, телесными и психическими и т. п. Но это также и гармония между человеком и окружающими людьми, природой, космосом. При этом гармония рассматривается не как статическое состояние, а как процесс. Соответственно можно говорить о том, что психологическое здоровье представляет собой динамическую совокупность психических свойств человека, обеспечивающих гармонию между потребностями индивида и общества, являющихся предпосылкой ориентации личности на выполнение своей жизненной задачи. Жизненную задачу при этом можно рассматривать как то, что необходимо сделать для окружающих именно конкретному человеку с его способностями и возможностями. Выполняя жизненную задачу, человек чувствует себя счастливым, в противном случае – глубоко несчастным.

Если согласиться с тем, что «ключевым» словом для описания психологического здоровья является слово «гармония», то в качестве центральной характеристики психологически здорового человека можно назвать саморегулируемость, т. е. возможность адекватного приспособления как к благоприятным, так и к неблагоприятным условиям, воздействиям. Здесь следует акцентировать внимание на возможных трудностях адаптации именно к благоприятной ситуации. Традиционно считается, что к ним-то человек всегда готов и они не требуют особого напряжения. Однако, вспомнив урок известной сказки об испытании «медными трубами», можно наблюдать за людьми, быстро достигшими социального и экономического успеха: они нередко платят за это существенными нарушениями психологического здоровья. Если же говорить об адаптации к трудным ситуациям, то необходимо уметь не только противостоять им, но и использовать их для самоизменения, для роста и развития. И ввиду особой важности этой способности рассмотрим ее подробно несколько позднее. Пока же сделаем вывод, что основная функция психологического здоровья – это поддержание активного динамического баланса между человеком и окружающей средой в ситуациях, требующих мобилизации ресурсов личности.

Далее необходимо сопоставить понятие психологического здоровья с понятием зрелости личности, поскольку ряд авторов употребляют их практически синонимично. Действительно, если понимать развитие человека как последовательное движение к зрелости, то зрелость и психологическое здоровье взрослого, на наш взгляд, могут использоваться как синонимичные понятия. Однако если говорить о психологическом здоровье ребенка, то оно является лишь предпосылкой достижения в будущем личностной зрелости, но отнюдь не зрелостью.

Конечно, психологическое здоровье детей имеет свою специфику. Для того чтобы ее рассмотреть, можно еще раз обратиться к взглядам И. В. Дубровиной о соотношении психологического здоровья и развития личности. И. В. Дубровина

утверждает, что основу психологического здоровья составляет полноценное психическое развитие на всех этапах онтогенеза. Следовательно, психологическое здоровье ребенка и взрослого будет отличаться совокупностью личностных новообразований, которые еще не развились у ребенка, но должны присутствовать у взрослого. Таким образом, можно говорить о том, что психологическое здоровье – это прижизненное образование, хотя, безусловно, его предпосылки создаются еще в пренатальном периоде. Естественно, что в течение жизни человека оно постоянно изменяется через взаимодействие внешних и внутренних факторов, причем не только внешние факторы могут преломляться через внутренние, но и внутренние факторы могут модифицировать внешние воздействия.

Следующая дискуссионная позиция, которую необходимо рассмотреть для содержательного наполнения понятия психологического здоровья, – это взаимосвязь его с духовностью. И. В. Дубровина утверждает, что следует рассмотреть психологическое здоровье с точки зрения богатства развития личности, т. е. включать в психологическое здоровье духовное начало, ориентацию на абсолютные ценности: Истину, Красоту, Добро. Таким образом, если у человека нет этической системы, то невозможно говорить о его психологическом здоровье. И, как нам кажется, с этим положением можно полностью согласиться. Итак, проведенное выше обсуждение подтверждает выделенный нами ранее предмет психологического консультирования и коррекции – это процесс восстановления психологического здоровья, или коррекция нарушений психологического здоровья, осуществляющаяся в условиях направленной психологической помощи психолога-консультанта. Для того чтобы определить задачи психологического консультирования и коррекции (процесса консультирования, но не изучаемого курса), обратимся к обсуждению структуры психологического здоровья.

Анализ литературы и наши исследования позволяют утверждать, что психологическое здоровье можно описать как систему, включающую аксиологический, инструментальный и потребностно-мотивационный компоненты. При этом аксиологический компонент содержательно представлен ценностями собственного «Я» человека и ценностями «Я» других людей. Ему соответствует как абсолютное принятие самого себя при достаточно полном знании себя, так и принятие других людей вне зависимости от пола, возраста, культурных особенностей и т. п. Безусловной предпосылкой этого является личностная целостность, а также умение принять свое «темное начало» и вступить с ним в диалог. Кроме того, необходимыми качествами являются умение разглядеть в каждом из окружающих «светлое начало», даже если оно не сразу заметно, по возможности взаимодействовать именно с этим «светлым началом» и дать право на существование «темному началу» в другом индивидууме так же, как и в себе.

Инструментальный компонент предполагает владение человеком рефлексией как средством самопознания, способностью концентрировать свое сознание на себе, своем внутреннем мире и своем месте во взаимоотношениях с другими. Ему соответствует умение человека понимать и описывать свои эмоциональные состояния и состояния других людей, возможность свободного и открытого проявления чувств без причинения вреда другим, осознание причин и последствий как своего поведения, так и поведения окружающих.

Потребностно-мотивационный компонент определяет наличие у человека

потребности в саморазвитии. Это означает, что человек становится субъектом своей жизнедеятельности, имеет внутренний источник активности, выступающий двигателем его развития. Он полностью принимает ответственность за свое развитие и становится «автором собственной биографии» (В. И. Слободчиков).

Подводя итоги рассмотрению выделенных нами компонентов психологического здоровья – положительных самоотношения и отношения к другим людям, личностной рефлексии и потребности в саморазвитии, – необходимо остановиться на их взаимосвязи или, точнее сказать, динамическом взаимодействии. Как известно, для развития позитивной, а не невротической рефлексии необходимо наличие у человека положительного самоотношения. В свою очередь саморазвитие человека способствует изменению самоотношения. А личностная рефлексия является механизмом саморазвития. Соответственно можно сделать вывод, что самоотношение, рефлексия и саморазвитие взаимообусловливают друг друга, находятся в постоянном взаимодействии.

Выделение компонентов психологического здоровья позволяет определить следующие задачи психологического консультирования и коррекции:

- обучение положительному самоотношению и принятию других;
- обучение рефлексивным умениям;
- формирование потребности в саморазвитии.

Таким образом, можно увидеть, что в психологическом консультировании и коррекции основной акцент делается на обучении, на предоставлении человеку возможности изменений, а не на принудительном изменении в соответствии с той или иной теоретической моделью.

Для определения форм психологической поддержки необходимо обратиться к рассмотрению проблемы нормы, а затем критериев психологического здоровья.

Проблема нормы далека сегодня от однозначного решения. Однако именно разделение понятий психологического и психического здоровья, как нам представляется, поможет в какой-то степени определиться в понимании нормы. Мы считаем, что для психического здоровья правомерно за норму принимать отсутствие патологии, отсутствие симптомов, мешающих адаптации человека в обществе. Для психологического здоровья норма – это, наоборот, присутствие определенных личностных характеристик, позволяющих не только адаптироваться к обществу, но и, развиваясь самому, содействовать его развитию. Норма – это некий образ, который служит ориентиром для организации педагогических условий ее достижения. Следует также отметить, что альтернатива норме в случае психического здоровья – это болезнь. Альтернатива норме в случае психологического здоровья – отнюдь не болезнь, а отсутствие возможности развития в процессе жизнедеятельности, неспособность к выполнению своей жизненной задачи.

Проблема нормы во многом смыкается с проблемой критерия в психологического здоровья. Но мы все-таки остановимся на критериях особо. В наше время к определению психологического здоровья часто предлагается уровневый подход, однако при определении уровней используются различные основания. Так, М. С. Роговин основывается на сохранности функций внешней и внутренней регуляции. Б. С. Братусь выделяет как высший уровень личностно-смысловое или личностное здоровье, уровень индивидуально-психологического

здоровья – способность строить адекватные способы смысловых устремлений и уровень психофизиологического здоровья как особенности нейрофизиологической организации психической деятельности.

Не вступая в полемику с указанными авторами, хотим отметить, что они не представляют никаких психолого-педагогических ориентиров, необходимых для психологической поддержки. Поскольку уже отмечалось, что теоретической основой психологического консультирования должна стать психология развития, то необходимо и в решении проблемы нормы обратиться к ее положениям.

Вспомним, что развитие является необратимым процессом, заключающимся в изменении типа взаимодействия с окружающей средой. Это изменение проходит через все уровни развития психики и сознания и заключается в качественно иной способности интегрировать и обобщать опыт, получаемый в процессе жизнедеятельности.

С этих позиций 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. Следует особо отметить, что соотношение между приспособляемостью и приспособлением среды не является простым равновесием. 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 необходимым становится приспособление его самого к условиям среды. Вступление человека во взрослую жизнь характеризуется началом преобладания процессов приспособления к среде, освобождением от инфантильного «Мир должен соответствовать моим желаниям». И человек, достигший зрелости, в состоянии поддерживать динамический баланс между приспособлением и приспособляемостью при сохранении акцента на преобладании самоизменений как предпосылок изменения внешней ситуации. Исходя из такого понимания нормы, можно подойти к определению уровней психологического здоровья.

К высшему уровню психологического здоровья – креативному – можно отнести людей с устойчивой адаптацией к среде, наличием резерва сил для преодоления стрессовых ситуаций и активным творческим отношением к действительности, наличием созидательной позиции. Такие люди не нуждаются в психологической помощи.

К среднему уровню – адаптивному – отнесем людей, в целом адаптированных к социуму, однако имеющих несколько повышенную тревожность. Такие люди могут быть отнесены к группе риска, поскольку не имеют запаса прочности психологического здоровья и могут быть включены в групповую работу профилактически-развивающей направленности.

Низший уровень – это дезадаптивный, или ассимилятивно-аккомодативный. К нему можно отнести людей с нарушением баланса процессов ассимиляции и аккомодации и использующих для разрешения внутреннего конфликта либо ассимилятивные, либо аккомодативные средства. Ассимилятивный стиль поведения характеризуется прежде всего стремлением человека приспособиться к внешним обстоятельствам в ущерб своим желаниям и возможностям. Неконструктивность его проявляется в его ригидности, в попытках человека полностью соответствовать

желаниям окружающих.

Человек, избравший аккомодативный стиль поведения, наоборот, использует активно-наступательную позицию, стремится подчинить окружение своим потребностям. Неконструктивность такой позиции заключается в негибкости поведенческих стереотипов, преобладании экстернального локуса контроля, недостаточной критичности. Люди, отнесенные к данному уровню психологического здоровья, нуждаются в индивидуальной психологической помощи.

Таким образом, можно сделать вывод, что в психологическом консультировании необходимо использовать как групповые, так и индивидуальные формы работы в зависимости от объективных условий (в детском саду, школе, институте и т.п.) и уровня психологического здоровья людей.

Безусловно, для эффективной организации психологического консультирования и коррекции необходимо определить факторы риска нарушения психологического здоровья и оптимальные условия его становления.

### **3. Факторы риска нарушения психологического здоровья**

Их можно разделить условно на две группы: объективные, или факторы среды, и субъективные, обусловленные индивидуально-личностными особенностями.

Обсудим сначала влияние факторов среды. Под ними обычно понимаются семейные неблагоприятные факторы и неблагоприятные факторы, связанные с детскими учреждениями, профессиональной деятельностью, социально-экономической ситуацией в стране. Понятно, что факторы среды наиболее значимы для психологического здоровья детей и подростков, поэтому раскроем их наиболее подробно.

Достаточно часто трудности ребенка берут начало еще в младенчестве (от рождения до года). Общеизвестно, что наиболее значимым фактором нормального развития личности младенца является общение с матерью и дефицит общения может привести к различного рода нарушениям развития ребенка. Однако помимо дефицита общения можно выделить и другие, менее очевидные типы взаимодействия матери с младенцем, неблагоприятно сказывающиеся на его психологическом здоровье. Так, дефициту общения противоположна патология переизбытка общения, приводящая к перевозбуждению и сверхстимуляции ребенка. Именно такое воспитание достаточно характерно для многих современных семей, но именно оно традиционно расценивается как благоприятное и не рассматривается как фактор риска ни самими родителями, ни даже специалистами-психологами, поэтому опишем его подробнее. Перевозбуждение и сверхстимуляция ребенка могут наблюдаться в случае материнской гиперопеки с отстранением отца, когда ребенок играет роль «эмоционального костыля матери» и находится с ней в симбиотической связи. Такая мать постоянно пребывает с ребенком, не оставляет его ни на минуту, потому что ей хорошо с ним, потому что без ребенка она чувствует пустоту и одиночество. Другой вариант – непрерывное возбуждение, избирательно направленное на одну из функциональных сфер: питание или опорожнение кишечника. Как правило, этот вариант взаимодействия реализует тревожная мать, которую безумно беспокоит, доел ли ребенок положенные граммы молока, регулярно ли и как опорожнил кишечник. Обычно она хорошо знакома со всеми

нормами развития ребенка. К примеру, она внимательно следит, вовремя ли ребенок начал переворачиваться со спины на живот. И если он задержался с переворотом на несколько дней, сильно беспокоится и бежит к врачу.

Следующий вид патологических взаимоотношений – чередование сверхстимуляции с пустотой отношений, т. е. структурная неорганизованность, неупорядоченность, прерывность, анархия жизненных ритмов ребенка. В России наиболее часто этот вид реализует мать-студентка, т. е. не имеющая возможности постоянного ухода за ребенком, но потом пытающаяся загладить чувство вины непрерывными ласками.

И последний вид – это формальное общение, т. е. общение, лишенное эротизированных проявлений, необходимых для нормального развития ребенка. Этот вид может реализовать мать, стремящаяся полностью построить уход за ребенком по книгам, советам врача, или же мать, находящаяся рядом с ребенком, но по тем или иным причинам (например, конфликты с отцом) эмоционально не включенная в процесс ухода.

Нарушения взаимодействия ребенка с матерью может привести к формированию таких негативных личностных образований, как тревожная привязанность и недоверие к окружающему миру вместо нормальной привязанности и базового доверия (М. Эйнсворт, Э.Эриксон). Следует отметить, что эти негативные образования имеют устойчивый характер, сохраняются до младшего школьного возраста и далее, однако в процессе развития ребенка приобретают различные формы, «окрашенные» возрастом и индивидуальными особенностями. В качестве примеров актуализации тревожной привязанности в младшем школьном возрасте можно назвать повышенную зависимость от оценок взрослых, стремление делать уроки только с мамой. А недоверие к окружающему миру нередко проявляется у младших школьников как деструктивная агрессивность или сильные немотивированные страхи, причем и то и другое, как правило, сочетается с повышенной тревожностью.

Следует также отметить роль младенчества в возникновении психосоматических нарушений. Как отмечают многие авторы, именно с помощью психосоматических симптомов (желудочных колик, нарушения сна и т. п.) ребенок сообщает о том, что материнская функция выполняется неудовлетворительно. Вследствие пластичности психики ребенка возможно его полное освобождение от психосоматических нарушений, но не исключен вариант и непрерывности соматической патологии с раннего детства до зрелого возраста. С сохранением психосоматического языка реагирования у некоторых младших школьников нередко приходится встречаться и школьному психологу.

В раннем возрасте (от 1 года до 3 лет) также сохраняется значимость взаимоотношений с матерью, но важными становятся и взаимоотношения с отцом по следующим причинам.

Ранний возраст является особо значимым для формирования «Я» ребенка. Оно должно освободиться от поддержки, которую ему оказывало «Я» матери, чтобы достигнуть отделения от нее и осознания себя как отдельного «Я». Таким образом, итогом развития в раннем возрасте должно стать формирование автономности, самостоятельности, а для этого матери необходимо отпустить ребенка на то расстояние, на которое он сам хочет отойти. А вот выбрать расстояние, на которое

нужно отпустить ребенка, и темп, в каком это следует делать, обычно бывает достаточно трудно.

Таким образом, к неблагоприятным типам взаимодействия матери с ребенком можно отнести: а) слишком резкое и быстрое отделение, которое может быть следствием выхода матери на работу, помещения ребенка в ясли, рождения второго ребенка и т. п.; б) продолжение постоянной опеки над ребенком, которую нередко проявляет тревожная мать.

Кроме того, поскольку ранний возраст – это период амбивалентного отношения ребенка к матери и важнейшей формой детской активности является агрессия, то фактором риска может стать абсолютный запрет на проявление агрессивности, следствием чего может явиться полное вытеснение агрессивности. Таким образом, всегда добрый и послушный ребенок, который никогда не капризничает, – «гордость мамы» и всеобщий любимец часто платит за всеобщую любовь достаточно дорогой ценой – нарушением своего психологического здоровья.

Следует также отметить, что важную роль в становлении психологического здоровья играет и то, как осуществляется воспитание опрятности ребенка. Это «основная сцена», где разыгрывается борьба за самоопределение: мать настаивает на соблюдении правил – ребенок защищает свое право делать то, что хочет. Поэтому фактором риска можно считать излишне строгое и быстрое приучение к опрятности маленького ребенка. Любопытно, что исследователи традиционного детского фольклора полагают, что страхи наказания за неопрятность находят свое отражение в детских страшных сказках, которые обычно начинаются с появления «черной руки» или «темного пятна»: «Один раз в одном городе по радио передавали, что появляется какое-то черное пятно на стенах, и все время падает потолок и всех убивает...».

Определим теперь место взаимоотношений с отцом для становления автономности ребенка. Как утверждает Г. Фигдор, отец в этом возрасте должен быть физически и эмоционально доступен ребенку, поскольку: а) подает ребенку пример отношений с матерью – отношений между автономными субъектами; б) выступает прообразом внешнего мира, т. е. освобождение от матери становится не уходом в никуда, а уходом к кому-то; в) является менее конфликтным объектом, чем мать, и становится источником защиты. Но как редко в современной России отец хочет и как редко имеет возможность быть рядом с ребенком! Таким образом, и отношения с отцом чаще всего неблагоприятно сказываются на формировании автономности и самостоятельности ребенка.

Нам же нужно очень четко представлять, что несформированная самостоятельность ребенка в раннем возрасте может явиться источником многих трудностей младшего школьника и прежде всего источником проблемы выражения гнева и проблемы неуверенности. Педагоги и родители нередко ошибочно считают, что ребенок с проблемой выражения гнева – это тот, кто дерется, плюется, ругается. Стоит напомнить им, что проблема может иметь различную симптоматику. В частности, можно наблюдать вытеснение гнева, выражющееся у одного ребенка как страх взросления и депрессивные проявления, у другого – как чрезмерная тучность, у третьего – как резкие необоснованные вспышки агрессивности при выраженном стремлении быть хорошим, приличным мальчиком. Достаточно часто вытеснение гнева принимает форму сильной неуверенности в себе. Но еще более

ярко несформированная самостоятельность может проявиться в проблемах подросткового периода. Подросток будет либо добиваться самостоятельности не всегда адекватными ситуациями протестными реакциями, возможно даже в ущерб себе, либо продолжать оставаться «за маминой спиной», «расплачиваясь» за это теми или иными психосоматическими проявлениями.

Дошкольный возраст (от 3 до 6-7 лет) столь значим для формирования психологического здоровья ребенка и столь многогранен, что трудно претендовать на однозначное описание факторов риска внутрисемейных взаимоотношений, тем более что здесь уже сложно рассматривать отдельное взаимодействие матери или отца с ребенком, а необходимо обсуждать факторы риска, исходящие от семейной системы.

Самым существенным фактором риска в семейной системе является взаимодействие по типу «ребенок – кумир семьи», когда удовлетворение потребностей ребенка превалирует над удовлетворением потребностей остальных членов семьи.

Следствием такого типа семейного взаимодействия может явиться нарушение в развитии такого важнейшего новообразования дошкольного возраста, как эмоциональная децентрация – способность ребенка воспринимать и учитывать в своем поведении состояния, желания и интересы других людей. Ребенок с несформированной эмоциональной децентрацией видит мир только с позиции собственных интересов и желаний, не умеет общаться со сверстниками, понимать требования взрослых. Именно такие дети, причем нередко хорошо интеллектуально развитые, не могут успешно адаптироваться к школе.

Следующий фактор риска – это отсутствие одного из родителей или же конфликтные отношения между ними. И если влияние неполной семьи на развитие ребенка изучено достаточно хорошо, то роль конфликтных взаимоотношений часто недооценивается. Последние вызывают глубокий внутренний конфликт у ребенка, который может привести к нарушениям половой идентификации или, более того, обусловить развитие невротических симптомов: энуреза, истерических приступов страха и фобий. У некоторых же детей – привести к характерным изменениям в поведении: сильно выраженной общей готовности к реагированию, боязливости и робости, покорности, склонности к депрессивным настроениям, недостаточной способности к аффектам и фантазированию. Но, как отмечает Г. Фиг-дор, чаще всего изменения в поведении детей обращают на себя внимание лишь тогда, когда перерастают в школьные трудности.

Следующее явление, которое необходимо обсудить в рамках проблемы формирования психологического здоровья дошкольника, – это явление родительского программирования, которое может влиять на него неоднозначно. С одной стороны, через явление родительского программирования происходит усвоение нравственной культуры – предпосылки духовности. С другой стороны, вследствие чрезвычайно выраженной потребности в любви родителей ребенок стремится адаптировать свое поведение, чтобы соответствовать их ожиданиям, опираясь на их вербальные и невербальные сигналы. Формируется, по терминологии Э. Берна, «приспособившийся ребенок», который функционирует за счет снижения своих способностей чувствовать, проявлять любознательность к миру, а в худшем случае за счет проживания не своей жизни. Мы полагаем, что

формирование «приспособившегося ребенка» можно связать с воспитанием по типу доминирующей гиперпротекции, описанным Э. Г. Эйдемиллером, когда семья уделяет много внимания ребенку, но в то же время мешает его самостоятельности. В целом же, как нам представляется, именно «приспособившийся ребенок», столь удобный родителям и другим взрослым, проявит отсутствие важнейшего новообразования дошкольного возраста – инициативности (Э. Эрикссон), которое и в младшем школьном возрасте, и в подростковом не всегда попадает в поле внимания не только родителей, но и школьных психологов. «Приспособившийся ребенок» в школе чаще всего не проявляет внешних признаков дезадаптации: нарушений в учебе и поведении. Но при внимательном изучении такой ребенок чаще всего демонстрирует повышенную тревожность, неуверенность в себе, а иногда и выраженные страхи.

Итак, мы рассмотрели семейные неблагоприятные факторы в процессе развития ребенка, которые могут определить нарушения психологического здоровья ребенка, переступающего порог школы. Следующая группа факторов, как мы уже упоминали, связана с детскими учреждениями.

Следует отметить встречу в детском саду ребенка с первым чужим значимым взрослым – воспитателем, которая во многом определит его последующее взаимодействие со значимыми взрослыми. С воспитателем ребенок получает первый опыт полиадического (вместо диадического – с родителями) общения. Как показали исследования, воспитательница не замечает обычно около 50% направленных к ней обращений детей. И это может привести к росту самостоятельности ребенка, снижению его эгоцентризма, а может – к неудовлетворению потребности в безопасности, развитию тревожности, психосоматизации ребенка.

Кроме того, в детском саду у ребенка может появиться серьезный внутренний конфликт в случае конфликтных отношений со сверстниками. Внутренний конфликт вызывается противоречиями между требованиями других людей и возможностями ребенка, нарушает эмоциональный комфорт, тормозит формирование личности.

Подводя итог объективным факторам риска нарушения психологического здоровья ребенка, поступающего в школу, можно сделать вывод, что преобладающими являются те или иные внутрисемейные факторы, однако негативное воздействие может оказывать и пребывание ребенка в детском саду.

Младший школьный возраст (от 6 – 7 до 10 лет). Здесь взаимоотношения с родителями начинают опосредоваться школой. Как отмечает А. И. Луньков, если родители понимают сущность изменений в ребенке, то статус ребенка в семье повышается и ребенок включается в новые взаимоотношения. Но чаще конфликтность в семье повышается по следующим причинам. У родителей может происходить актуализация собственных страхов школы. Корни этих страхов лежат в коллективном бессознательном, ибо появление учителей на социальной арене в древности было знаком того, что родители не всемогущи и их влияние ограничено. Кроме того, создаются условия, в которых возможно усиление проекции родительского стремления к превосходству над собственным ребенком. Как отмечал К. Юнг, отец занят работой, а мать хочет воплотить свое социальное честолюбие в ребенке. Соответственно ребенок обязан иметь успех, чтобы выполнить ожидания

матери. Такого ребенка можно узнать по одежде: он одет, как кукла. Получается, что он вынужден жить желаниями родителей, а не своими. Но наиболее тяжелой является ситуация, когда предъявляемые родителями требования не соответствуют возможностям ребенка. Последствия ее могут быть различны, но всегда представляют фактор риска нарушений психологического здоровья.

Однако наиболее существенным фактором риска нарушения психологического здоровья может стать школа. И действительно, в школе ребенок впервые попадает в ситуацию социально оцениваемой деятельности, т. е. его навыки должны соответствовать установленным в обществе нормам чтения, письма, счета. Кроме того, впервые ребенок получает возможность объективного сравнивания своей деятельности с деятельностью других (через оценки – баллы или картинки: «тучки», «солнышки» и т.п.). Как следствие этого, он впервые осознает свое «невсемогущество». Соответственно повышается зависимость от оценок взрослых, особенно учителей. Но особенно важно то, что впервые самосознание и самооценка ребенка получают жесткие критерии его развития: успехи в учебе и школьном поведении. Соответственно младший школьник познает себя лишь в этих направлениях и на этих же основаниях строит свою самооценку. Однако вследствие ограниченности критериев ситуации неуспеха могут приводить к значительному снижению самооценки детей.

Условно можно выделить следующие этапы в процессе снижения самооценки. Сначала ребенок осознает свои школьные неумения как неумение «быть хорошим». Но на этом этапе у ребенка сохраняется вера, что он сможет стать хорошим в будущем. Далее пропадает вера, но ребенок еще хочет быть хорошим. В ситуации стойкого длительного неуспеха ребенок может не только осознать свою неспособность «стать хорошим», но уже потерять к этому стремление, что означает стойкую депривацию притязания на признание.

Депривация притязания на признание у младших школьников может проявиться не только в снижении самооценки, но и в формировании неадекватных защитных вариантов реагирования. При этом активный вариант поведения обычно включает различные проявления агрессии к одушевленным и неодушевленным предметам, компенсацию в других видах деятельности. Пассивный вариант – манифестиацию неуверенности, стеснительности, лени, апатии, уход в фантазии или болезнь.

Кроме того, если ребенок воспринимает результаты учебы как единственные критерии собственной ценности, жертвуя при этом воображением, игрой, он приобретает ограниченную идентичность, по Э. Эриксону – «я есть только то, что я могу делать». Появляется возможность формирования чувства неполноценности, которое может негативно повлиять как на актуальную ситуацию ребенка, так и на формирование его жизненного сценария.

Подростковый возраст (от 10-11 до 15-16 лет). Это важнейший период для становления самостоятельности. Во многом успешность достижения самостоятельности определяется семейными факторами, а точнее тем, как осуществляется процесс отделения подростка от семьи. Под отделением подростка от семьи обычно понимается выстраивание между подростком и его семьей нового типа взаимоотношений, основанного уже не на опеке, а на партнерстве. Это достаточно трудный процесс как для самого подростка, так и для его семьи,

поскольку семья не всегда готова отпустить подростка. А подросток не всегда может адекватно распорядиться своей самостоятельностью. Однако последствия незавершенного отделения от семьи – неумение взять на себя ответственность за свою жизнь – могут наблюдаться не только в молодости, но и в зрелом, и даже в пожилом возрасте. Поэтому так важно, чтобы родители умели предоставить подростку такие права и свободы, которыми он может распорядиться без угрозы своему психологическому и физическому здоровью.

Подросток отличается от младшего школьника тем, что школа уже не влияет на его психологическое здоровье через реализацию или депривацию притязания на признание в учебной деятельности. Скорее школу можно рассматривать как место, где происходит один из важнейших психосоциальных конфликтов взросления, также имеющих своей целью достижение независимости и самостоятельности.

Как можно было увидеть, влияние внешних средовых факторов на психологическое здоровье снижается от младенчества к подростковому возрасту. Поэтому влияние этих факторов на взрослого описать достаточно сложно. Психологически здоровый взрослый, как мы уже говорили ранее, должен уметь адекватно адаптироваться к любым факторам риска без ущерба для здоровья. Поэтому обратимся к рассмотрению внутренних факторов.

Как мы уже говорили, психологическое здоровье предполагает устойчивость к стрессовым ситуациям, поэтому необходимо обсудить те психологические характеристики, которые обуславливают пониженную устойчивость к стрессу. Остановимся сначала на темпераменте. Начнем с классических экспериментов А. Томаса, который выделил свойства темперамента, названного им «трудным»: неритмичность, низкая адаптивная способность, тенденция к избеганию, преобладание плохого настроения, боязнь новых ситуаций, чрезмерное упрямство, чрезмерная отвлекаемость, повышенная или пониженная активность. Трудность данного темперамента состоит в повышении риска расстройств поведения. Однако данные расстройства, и это важно отметить, вызывают не сами свойства, а особое взаимодействие их с окружающей средой ребенка. Таким образом, трудность темперамента заключается в том, что взрослым тяжело воспринимать его свойства, тяжело применять адекватные им воспитательные воздействия.

Довольно интересно индивидуальные свойства темперамента в плане риска нарушения психологического здоровья описал Я. Стреляу. Ввиду особой важности его позиции рассмотрим ее подробнее. Я. Стреляу полагал, что темперамент – это совокупность относительно устойчивых характеристик поведения, проявляющихся в энергетическом уровне поведения и во временных параметрах реакций.

Поскольку, как уже отмечалось выше, темперамент модифицирует воспитательные воздействия окружающей среды, Я. Стреляу и сотрудниками проводились исследования связи свойств темперамента и некоторых качеств личности. Оказалось, что такая связь наиболее проявляется в отношении одной из характеристик энергетического уровня поведения – реактивности. При этом под реактивностью понимается отношение силы реагирования к вызвавшему стимулу. Соответственно высокореактивные дети – это те, кто сильно реагирует даже на небольшие стимулы, слабореактивные – со слабой интенсивностью реакций. Высокореактивных и слабореактивных детей можно отличить по их реакциям на замечания педагогов. Слабореактивных замечания педагогов или же плохие оценки

заставят вести себя лучше или писать чище, т.е. улучшат их деятельность. У высокореактивных детей, наоборот, может наблюдаться ухудшение деятельности. Для них достаточно строгого взгляда, чтобы понять недовольство педагога.

Интересно, что по результатам исследований высокореактивным детям чаще всего присуща повышенная тревожность. У них же снижен порог возникновения страха, снижена работоспособность. Характерен пассивный уровень саморегуляции, т. е. слабая настойчивость, низкая эффективность действий, слабое приспособление своих целей к реальному положению вещей. Обнаружена и другая зависимость: неадекватность уровня притязаний (нереалистически заниженный или завышенный). Данные исследования позволяют сделать вывод, что свойства темперамента являются не источниками нарушения психологического здоровья, но существенным фактором риска, который невозможно игнорировать.

Теперь посмотрим, насколько пониженная устойчивость к стрессу связана с какими-либо личностными факторами. По этому поводу сегодня нет четко определенных позиций. Но мы готовы согласиться с В. А. Бодровым, который вслед за S. Kobasa полагает, что жизнерадостные люди наиболее психологически устойчивы, соответственно менее устойчивы люди с пониженным фоном настроения. Помимо этого они выделяют еще три основные характеристики устойчивости: контроль, самооценка и критичность. При этом контроль определяется как локус контроля. По их мнению, экстерналы, видящие большинство событий как результат случайности, не связывающие их с личным участием, более подвержены стрессам. Интерналы же обладают большим внутренним контролем, более успешно справляются со стрессами. Самооценка здесь – это чувство собственного предназначения и собственных возможностей. Трудности с копированием стресса у людей с низкой самооценкой исходят из двух видов негативного самовосприятия. Во-первых, люди с низкой самооценкой имеют более высокий уровень страха или тревожности. Во-вторых, они воспринимают себя как имеющих недостаточные способности, чтобы противостоять угрозе. Соответственно они менее энергичны в принятии превентивных мер, стремятся избежать трудностей, ибо убеждены, что не справятся с ними. Если же люди оценивают себя достаточно высоко, то маловероятно, что они будут интерпретировать многие события как эмоционально тяжелые или стрессовые. Кроме того, если стресс возникает, то они проявляют большую инициативность и поэтому более успешно с ним справляются. Следующее необходимое качество – это критичность. Оно отражает степень важности для человека безопасности, стабильности и предсказуемости событий жизни. Оптимальным является присутствие у человека равновесия между стремлением к риску и к безопасности, к изменениям и к сохранению стабильности, к допущению неопределенности и к контролю событий. Только такое равновесие позволит человеку развиваться, изменяться, с одной стороны, и предотвращать саморазрушение – с другой. Как можно заметить, описанные В. А. Бодровым личностные предпосылки стрессоустойчивости перекликаются с выделенными нами ранее структурными компонентами психологического здоровья: самопринятием, рефлексией и саморазвитием, что еще раз доказывает их необходимость. Соответственно личностными предпосылками пониженной устойчивости к стрессу можно назвать негативное самоотношение, недостаточно развитую рефлексию и отсутствие стремления к росту, развитию.

Итак, мы рассмотрели факторы риска нарушений психологического здоровья. Однако попробуем пофантазировать: а что если ребенок вырастет в абсолютно комфортной среде? Наверное, он будет абсолютно психологически здоровым? Какую личность мы получим в случае полного отсутствия внешних стрессогенных факторов? Приведем на этот счет точку зрения С. Фрайберг. Как говорит С. Фрайберг, «в последнее время принято рассматривать психическое здоровье как продукт специальной «диеты», включающей соответствующие порции любви и безопасности, конструктивных игрушек, здоровых сверстников, прекрасного полового воспитания, контроля и выхода эмоций; все это вместе образует сбалансированное и здоровое меню. Напоминает вареные овощи, которые хоть и питательны, но не вызывают аппетита. Продукт такой «диеты» станет хорошо отлаженным скучным человеком».

Кроме того, если рассматривать становление психологического здоровья только с точки зрения факторов риска, становится непонятным, почему не все дети в неблагоприятных условиях «ломаются», а, наоборот, иногда добиваются жизненных успехов, более того, их успехи социально значимы. Также непонятно, почему мы нередко сталкиваемся с детьми, выросшими в комфортной внешней среде, но при этом нуждающимися в той или иной психологической помощи.

Поэтому рассмотрим следующий вопрос: каковы оптимальные условия для становления психологического здоровья человека.

#### ***4. Психолого-педагогические условия становления психологически здоровой личности***

Сначала попробуем ответить на вопрос, необходима ли для развития человека некоторая доля фruстрации.

Как мы уже говорили, одна из важнейших характеристик психологически здорового человека – это стрессоизменчивость: поиск в трудной ситуации сил в самом себе и как следствие этого позитивные самоизменения. Соответственно ведущей тенденцией становления психологического здоровья в онтогенезе можно назвать постепенное развитие у ребенка способности к стрессоизменчивости. Однако каковы механизмы развития стрессоизменчивости? Какие педагогические условия этому соответствуют? Попробуем ответить на эти вопросы.

Однако первоочередной задачей должно стать прояснение используемого категориального аппарата. Прежде всего необходимо разделить такие понятия, как стресс, фрустрация, конфликт и кризис. Достаточно четко, на наш взгляд, делает это Ф. Е. Василюк, объединяющий их идеей критической ситуации. Он полагает, что каждому из этих понятий соответствует особое категориальное поле, задающее нормы функционирования этого понятия, которые необходимо учитывать для его критического употребления. Ф. Е. Василюк добавляет, что реальное жизненное событие может вызвать одновременно и стресс, и фрустрацию, и кризис, но именно эта эмпирическая интерференция разных критических ситуаций и создает необходимость их строгого различения. Опираясь на типологию критических ситуаций Ф. Е. Ва-силюка, можно сделать вывод о несколько некорректном употреблении ранее термина стрессоизменчивость. Под этим термином имелась в виду не только способность человека к положительным самоизменениям в чисто стрессовых ситуациях, но и в ситуациях фрустрации, конфликта и кризиса. Однако на педагогическом уровне осмысления данной проблемы употребление термина

«стрессоизменчивость» правомерно, поскольку он дает возможность обсуждать педагогические условия оптимального развития ребенка.

Итак, стресс, фрустрация, конфликт, кризис включаются в понятие критической ситуации. Особенность критической ситуации следующая: реагирование на нее зависит не только от того, что именно происходит, а от восприятия или отношения к ней самого человека. Следует отметить, что само понятие критической ситуации включается в понятие «жизненное событие». Определение жизненного события было дано С.Л.Рубинштейном как такой этап жизненного пути, на котором принимаются важные поворотные решения. События могут быть как позитивными, так и негативными. Имеется в виду восприятие события самим человеком. Получается, что критические ситуации – это события, воспринимаемые человеком негативно, как нежелательные, мешающие, опасные и т. п.

Для целей психологического консультирования критические ситуации удобно также подразделить на две группы. В отдельную группу следует выделить кризис, поскольку имеет смысл особо остановиться на специфике психологической поддержки при переживании человеком возрастных кризисов: молодости, середины жизни, старости. Ситуацию стресса, фрустрации, конфликта объединим понятием трудной ситуации. И психологическую поддержку человека в трудной ситуации рассмотрим отдельно.

Теперь, определившись в категориальном аппарате, перейдем к рассмотрению возможности использования опыта трудных или, по терминологии Ф. Е. Василюка, критических ситуаций для личностного роста человека.

Итак, вернемся к вопросу, необходима ли для развития человека некоторая доля фрустрации.

Оказывается, еще М. Кляйн при описании младенца говорила о необходимости баланса между фрустрацией и следованием желаниям ребенка. Она утверждала, что определенная доля фрустрации, за которой следует удовлетворение потребности, дает младенцу чувство, что он может справиться с тревогой. А полное отсутствие конфликта у младенца мешает его возможности обогащения своей личности, возможности усиления Эго, способности к творческой деятельности.

И. В.Дубровина также приводит доказательства положительной роли трудных ситуаций, препятствий в развитии. Препятствия вызывают активность субъекта, порождают потребность искать и находить способы и вырабатывать стратегии преодоления их.

Трудные ситуации, как известно, воздействуют на детей двояко. Вызывая возникновение отрицательных эмоций, они могут приводить к серьезному нарушению деятельности, социальной адаптации, к негативному влиянию на личностное развитие, психосоматизации. В то же время они способствуют развитию воли, накоплению опыта преодоления препятствий, мотивируют к саморазвитию. Существует мнение, что эволюционные механизмы развития складываются из двух компонентов: плавного, качественного накопления новых признаков и сущностного качественного изменения в трудных ситуациях.

В свете сказанного укажем на предложенное В. Франклом понимание жизни в целом как глобальной задачи и соответственно трудной ситуации как промежуточной задачи, которая обязательно имеет решение. При этом для

нахождения верного решения требуются время и усилие. В. Франкл добавляет, что каждая задача, которую выполняет человек, является специфической. Эта специфика задачи двойственна, ибо задача меняется не только от человека к человеку, соответственно своеобразию каждой личности, но и от часа к часу, соответственно неповторимости каждой ситуации. Но принципиальным является то, что задача, которую человек должен выполнить в своей жизни, обязательно существует и никогда не является невыполнимой. По В. Франклу, необходимо помочь человеку осознать свою ответственность за выполнение каждой задачи: «Чем в большей степени он осознает характер жизни как задачи, тем более осмысленной будет представляться ему жизнь». При этом важно, чтобы решение жизненной задачи сопровождалось извлечением смысла.

По мнению В. Франкла, всякая трудная ситуация, принесшая страдание, только тогда имеет смысл, когда она делает человека лучше, т. е. имеет развивающее и обучающее значение. Идеи В. Франкла можно легко применить к младшим школьникам, если рассматривать их учебные и внеучебные трудности как жизненные задачи. Последовательно решая эти задачи, ребенок учится, накапливает опыт преодоления.

Опираясь на положения В. Франкла, можно также подойти к определению педагогических условий становления психологического здоровья детей.

Одним из важнейших условий становления психологического здоровья является наличие некоторого напряжения, побуждающего к действию. Как говорит В. Франкл, современное общество благосостояния испытывает недостаток напряжения. Как следствие этого у многих людей развивается глубокая апатия, а в США появляется новый тип невроза, отличительным признаком которого является недостаток инициативы и интереса. Другие же люди начинают искусственно создавать себе необходимое напряжение, добровольно отказываясь от чего-то или намеренно создавая ситуацию нужды. Таким образом, абсолютный эмоциональный комфорт, полное эмоциональное благополучие детей отнюдь не способствуют становлению психологического здоровья, а, наоборот, могут привести к развитию вялой, безынициативной, нежизнеспособной личности. Более того, пассивного человека, не способного проявить требуемую активность в практических действиях по решению поставленных задач, уже можно считать психологически нездоровым.

Однако, говоря о необходимости напряжения, нужно помнить, что оно должно не быть бесконечным и чередоваться с состояниями расслабления. Уточним само понятие расслабления. Интересен в этом плане пример М. Зощенко, описывающего В. Маяковского, который при внешнем расслаблении (отдых на море) сохранял постоянную умственную активность. Это, по мнению М. Зощенко, привело поэта к переутомлению и гибели. Таким образом, расслабление должно предполагать не простое изменение условий деятельности, а практически полное ее прекращение или замену ее на другую. Опасную для психологического здоровья школьников роль чрезмерной умственной нагрузки настойчиво подчеркивали врачи, начиная с XIX в. (И. А. Сикорский, Э. Крепелин, Ф. Эрисман) и вплоть до наших дней (Г. Е. Сухарева, Г. К. Ушаков). А В. А. Сухомлинский писал, ! что ребенок должен знать, что такое трудности. Ни в коем случае ! нельзя, чтобы все давалось учащимся легко. Но навыки напряжен-I ного умственного труда, по В. А. Сухомлинскому, нужно прививать детям постепенно, не допуская переутомления. Важно также обратить

внимание на сам переход от напряжения к расслаблению. Резкий переход, т. е. субъективно резкое уменьшение напряжения, может переживаться как апатия, скука, тоска, т. е. он также не вполне желателен. В свете сказанного необходимо упомянуть выдвинутую М. М. Хананашвили теорию информационных неврозов, согласно которой важный фактор невротизации – информационные перегрузки мозга в сочетании с постоянным дефицитом времени. Если к ним присоединяется высокий уровень учебной мотивации, не позволяющий уклоняться от высоких нагрузок, невротизирующее действие нагрузок усиливается.

Итак, можно сделать вывод, что наличие в жизни ребенка трудных ситуаций, вызывающих напряжение, является одним из важнейших педагогических условий становления психологического здоровья. Необходимо иметь в виду, что трудность ситуации и вызываемое напряжение соответствуют возрастным и индивидуальным возможностям детей. При этом задача взрослых – не помочь в преодолении трудных ситуаций, а помочь в поиске их смысла и обучающего воздействия.

Следующим важным условием становления психологического здоровья детей является наличие у них положительного фона настроения.

Здесь мы говорим именно о детях, ибо их настроение во многом определяется внешними факторами (взрослые уже способны к саморегуляции). По мнению М.Аргайла, хорошее настроение повышает эффективность решения человеком тех или иных проблем и преодоления трудных ситуаций. Но настроение детей во многом определяется настроением окружающих их взрослых. Поэтому особое значение приобретает личность взрослого, находящегося с ребенком. Как отмечал Э. Фром, у педагогов и родителей должна присутствовать так называемая биофильная ориентация, т.е. ориентация на жизнь. Иными словами, взрослые должны иметь такие качества, как жизнелюбие, жизнерадостность и чувство юмора, только тогда можно говорить об оптимальных условиях становления психологического здоровья детей. Эти положения заставляют по-новому взглянуть на проблему стиля педагогического общения. Под ним обычно понимаются индивидуально-типологические особенности социально-психологического взаимодействия педагога и обучающихся. Необходимо считать неотъемлемой составной часть продуктивного общения разностороннее использование педагогом приемов комического. Как известно, остроумие, веселость педагога заряжают детей оптимизмом и жизнестойкостью, снимают перенапряжение, вызывают эмоциональную разрядку. Можно отметить психотерапевтическую функцию комического, эффективность его применения в конфликтных ситуациях, возможность эмоционального насыщения материала. Более того, по мнению С. Л. Рубинштейна, юмор имеет тесную взаимосвязь с саморегуляцией. Человек с чувством юмора реалистично оценивает ситуацию и не считает сложившиеся обстоятельства (даже носящие стрессогенный или стрессовый характер) причиной потери душевного равновесия. Необходимо уточнить, что чувство юмора не предполагает легкомыслие: в системе ценностей человека с чувством юмора превалируют ценности более высокие, общечеловеческого плана. Сказанное позволяет заключить, что необходимым условием формирования психологического здоровья школьников является доминирование у педагогов экспрессии оптимизма и эффективное использование ими приемов комического в педагогическом процессе.

Вернемся к вопросу о необходимости положительного фона настроения у

учащихся. Обратимся к уточнению содержания этого понятия. В последнее время рядом положено с ним используются такие понятия, как эмоциональный комфорт ребенка, эмоциональное благополучие, душевное равновесие. Однако нам представляется, что эти понятия не являются синонимами. Понятие «эмоциональный комфорт», на наш взгляд, предполагает его создание окружающими учащегося взрослыми, следовательно, утверждает пассивность самого учащегося. Значит, применительно к сохранению психологического здоровья употребление этого понятия недопустимо. Под положительным фоном настроения точнее понимать наличие у учащегося душевного равновесия, т. е. способности в различных ситуациях приходить к состоянию внутреннего покоя. Говоря о положительном фоне настроения, нельзя не коснуться таких характеристик, как оптимизм и способность самого ребенка быть счастливым, которые напрямую связаны с проблемами психологического здоровья.

По мнению Э. Динера, для полноценной жизни человеку необходимо наличие способности быть счастливым как черты характера, развитие которой начинается еще в детстве. Для этого родителям необходимо формировать у детей прежде всего установку на радостное восприятие жизни, учить находить разнообразные источники положительных эмоций (преимущественно нематериальные) и, конечно, самим быть счастливыми людьми. По мнению М.Фордайса, у ребенка, воспитанного счастливыми родителями, на 10-20 процентов больше шансов самому стать счастливым. Однако вопрос о необходимости и возможности счастья в жизни человека является достаточно непростым. В философской литературе с давних времен обсуждается дилемма «нравственный долг или счастье». Так, Н. Я. Гrot писал, что психическими устоями нравственной жизни являются не стремления к счастью личному, чужому или общему, а творческие стремления духа к созиданию и развитию высшей психической жизни в мире. Но мы считаем, что истинное счастье человека возможно только в творчестве и постоянном развитии, в следовании своему предназначению, своей миссии на Земле, и такое счастье вполне достижимо.

Однако вернемся к обсуждению проблемы оптимизма. Утверждая необходимость для психологически здорового человека такого качества, как оптимизм, мы будем иметь в виду способ объяснения и описания неудачи (Я. Мак-Дермотт, Дж. О'Коннор), заключающийся в ее адекватном описании, отсутствии самообвинений и неправомерном ее обобщении (к примеру, на всю оставшуюся жизнь). Те же Я. Мак-Дермотт, Дж. О'Коннор полагают, что оптимизм напрямую связан и с физическим здоровьем, и в связи с этим приводят данные изучения состояния здоровья за 40 - 45 лет. Оказывается, что те испытуемые, которые с оптимизмом относились к неприятным событиям в молодости, оказались существенно более здоровыми в зрелости. Каким образом способствовать формированию у детей оптимизма? Возможно, через постоянную фиксацию их на прогрессе, положительных изменениях, которые относятся как к сфере учебной, так и внеучебной деятельности. Как справедливо отмечают Т. А-хола, Б. Фурман, намеренное фокусирование даже на незначительных признаках прогресса помогает созданию положительной атмосферы, способствует обращению людей к собственным ранее не проявлявшимся ресурсам, развитию веры в себя и свои силы.

Таким образом, наличие трудных ситуаций, разрешаемых ребенком самостоятельно или с помощью взрослых, в целом положительный фон настроения

и фиксация на прогрессе ребенка с анализом причин этого прогресса могут, по нашему мнению, рассматриваться как основные педагогические условия становления психологического здоровья детей.

Но для полноты освещения условий есть необходимость привести мнение А. Адлера о социальном интересе как обязательной характеристике здоровой личности. Под социальным интересом им понимается способность интересоваться другими людьми и принимать в них участие. Е. В. Сидоренко приводит мнение Х. Ансбачера о видах социального интереса в зависимости от объекта направленности: субсоциального, социального, супрасоциального. Субсоциальные объекты – это неодушевленные предметы или виды деятельности: наука, искусство, природа и т. п. Социальные объекты включают в себя все живое. Интерес проявляется в способности ценить жизнь и принять точку зрения другого. Супрасоциальные объекты – это Вселенная и весь мир в целом. Интерес к супрасоциальным объектам предполагает идентификацию с живыми и неживыми объектами, ощущение единства со всем миром. В свете изложенного становится понятной необходимость создания условий для формирования у детей всех видов социального интереса.

Таким образом, можно сделать вывод, что трудные ситуации, с одной стороны, позволяют ребенку накопить опыт борьбы, стимулируют его активность, с другой – способствуют его личностному развитию, а в некоторых случаях позволяют добиться сверхкомпенсации (А.Адлер). Однако это происходит только тогда, когда степень трудности ситуации соответствует возрастным и индивидуальным возможностям переживания стресса без ущерба для психологического и физического здоровья.

Итак, наличие трудных ситуаций, разрешаемых ребенком самостоятельно или с помощью взрослых, в целом положительный фон настроения и фиксация на прогрессе ребенка с анализом причин этого прогресса могут, по нашему мнению, рассматриваться как основные педагогические условия становления психологического здоровья человека.

Но необходимо помнить, что выделенные условия можно рассматривать только в вероятностном плане. С большой степенью вероятности ребенок вырастет в таких условиях психологически здоровым, при отсутствии их – с теми или иными нарушениями психологического здоровья. До сих пор современная наука знает больше о причинах психологических нарушений, чем о причинах психологического здоровья. Как справедливо отмечает М. С. Пек: «Мы прекрасно понимаем, отчего у людей возникают психические заболевания. Что мы не можем понять, так это то, почему люди переносят душевые травмы достаточно неплохо». Пока этот вопрос стоит оставить открытым. В целом же можно сделать вывод, что психологическое здоровье формируется при взаимодействии внешних и внутренних факторов, причем не только внешние факторы могут преломляться через внутренние, но и внутренние факторы могут модифицировать внешние воздействия. И еще раз подчеркнем, что для психологически здоровой личности необходим опыт борьбы, увенчивающейся успехом.

#### *Вопросы для самоконтроля*

Что является предметом и объектом психологического консультирования и коррекции?

Каковы основные задачи этого курса?

Каковы задачи процесса психологического консультирования и коррекции?

Что такое психологическое здоровье?

Каковы функции психологического здоровья?

Каковы основные характеристики психологически здорового человека?

Как взаимосвязано психологическое и физическое здоровье?

Каковы факторы риска нарушения психологического здоровья?

Каковы основные условия становления психологического здоровья?

Вопросы для самоанализа

Какими характеристиками психологического здоровья вы обладаете?

Как вам привычнее действовать в трудной ситуации: изменять внешнее окружение или самого себя?

Могли бы вы вспомнить ситуацию, на которую вы реагировали психосоматически?

Если вам очень не хочется что-либо делать, что с вами обычно происходит?

Легко ли вы адаптируетесь к быстрым изменениям условий жизни?

Как вы воспринимаете жизнь в ситуации неопределенности?

Насколько вас интересует собственное духовное развитие?

Рекомендованная литература

Бодров В.А. Психологический стресс: Развитие учения и современное состояние. – М., 1995.

Василюк Ф.Е. Психология переживания. – М., 1984.

Исаев Д.Н. Психосоматическая медицина детского возраста. – СПб., 1996.

Мак-Дермот Я., О'Котор Д. НЛП и здоровье: Использование НЛП для улучшения здоровья и благополучия. – Челябинск, 1998.

Мать, дитя, клиницист. – М., 1994.

Нельсон-Джоунс Р. Теория и практика консультирования. – СПб., 2000.

ПекМ.С. Нехоженные тропы: Новая психология любви, традиционных ценностей и духовного роста. – М., 1996.

Практическая психология образования / Под ред. И.В.Дубровиной. – М., 1998.

Психология здоровья / Под ред. Г. С. Никифорова. – СПб., 2000.

Сидоренко Е.В. Комплекс «неполноценности» и анализ ранних воспоминаний в концепции А. Адлера. – СПб., 1993.

Стреляю Я. Роль темперамента в психическом развитии. – М., 1982.

Хъелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб., 1997.

Чопрад. Нестареющее тело, вечный дух. – М., 1995.

## **Глава II ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА В ДЕТСТВЕ (ДОШКОЛЬНЫЙ И МЛАДШИЙ ШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ)**

### ***1. Структура психологической поддержки дошкольников и младших школьников***

Психологическая поддержка российских детей в первую очередь должна осуществляться через органы народного образования: детские сады и школы. Это обусловлено недостаточной развитостью в нашей стране центров психологической помощи, а также низким уровнем психолого-педагогической культуры родителей (нередко и учителей). Родители, как правило, не уделяют психологическому здоровью детей столько внимания, сколько физическому. Но если даже они видят проблему, то часто не имеют возможности получить квалифицированную помощь.

Для определения организационной структуры психологической поддержки детей в детском саду или в школе необходимо вспомнить выделенные ранее уровни психологического здоровья.

К высшему уровню психологического здоровья – креативному – можно отнести детей с устойчивой адаптацией к среде, наличием резерва сил для преодоления стрессовых ситуаций и активным творческим отношением к действительности. Такие дети не нуждаются в психологической помощи.

К среднему уровню – адаптивному – отнесем детей, в целом адаптированных к социуму, т. е. по результатам диагностических проверок проявляющих лишь отдельные признаки дезадаптации, несколько повышенную тревожность. Такие дети могут быть отнесены к группе риска, поскольку не имеют запаса прочности психологического здоровья и нуждаются в групповых занятиях профилактически-развивающей направленности.

К низшему уровню – назовем его ассимилятивно-аккомодативным – отнесем детей с нарушением баланса процессов ассимиляции и аккомодации и использующих для разрешения внутреннего конфликта либо ассимилятивные, либо аккомодативные средства. По результатам диагностических проверок такие дети проявляют много признаков дезадаптации и сильно повышенную тревожность. Дети, отнесенные к данному уровню психологического здоровья, нуждаются в индивидуальной коррекционной работе с ними.

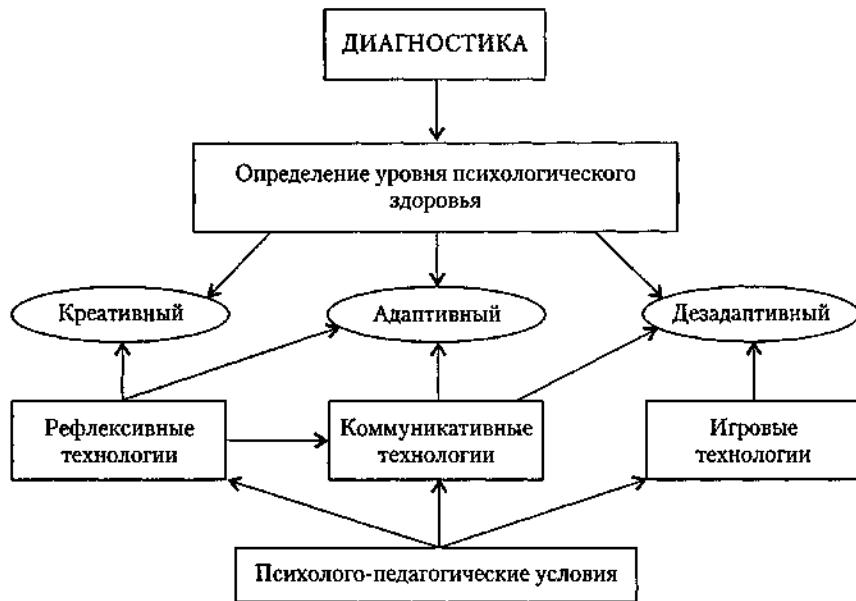
Таким образом, процесс формирования психологического здоровья можно представить как систему, которая представляет собой:

- диагностику тревожности и адаптированности детей к школе и семье, наблюдение за детьми и последующее определение уровня психологического здоровья;

- включение детей, отнесенных ко второму уровню психологического здоровья – адаптивному, – в еженедельные групповые занятия профилактической направленности;

- включение детей, отнесенных к третьему уровню психологического здоровья – ассимилятивно-адаптивному – в индивидуальную коррекционную работу с привлечением их родителей к индивидуальному консультированию;

- фиксацию динамики психологического здоровья детей в процессе работы.



Как видно из схемы 1, процесс формирования психологического здоровья должен начинаться с диагностики, направленной на определение уровня тревожности учащихся и степени адаптированности их к детскому саду или школе. По результатам диагностики и наблюдений определяется уровень психологического здоровья детей. Как должен осуществляться процесс диагностики? Прямые методики, направленные на изучение психологического здоровья, в настоящее время отсутствуют. Поэтому необходимо использовать косвенные методы. В качестве показателей психологического здоровья можно использовать адаптированность ребенка к социуму (школе и семье), поскольку психологически здоровому функционированию соответствует наличие адаптации между человеком и социальной средой. Кроме того, необходимо определять тревожность, поскольку повышение тревожности коррелирует с нарушениями психологического здоровья.

Мы полагаем, что достаточно использовать комплекс из нескольких методик, достаточно быстрых в проведении и обработке: рисуночной методики, проективной и включающей наблюдение за детьми. Приведем некоторые из них.

Методика рисуночной диагностики адаптации детей к детскому саду и школе (методика А. И. Барканы)

Учащимся предлагалось выполнить рисунок на тему «Я в детском саду» или «Я в школе» (в зависимости от возраста). Обработка проводится в соответствии с общими принципами рисуночных тестов, в частности, характером сюжета рисунка, наличием декоративных элементов, дополнительных элементов и др. На основании анализа результатов выделяются 3 группы детей:

- с отсутствием признаков дезадаптации – 1-я группа;
- с наличием нескольких признаков дезадаптации – 2-я группа;
- с явно выраженной школьной дезадаптацией – 3-я группа.

Общие отличия рисунков детей 1-й и 3-й группы:

цветовые (у детей 1-й группы преобладают яркие цвета, 3-й группы – черный и серый);

сюжетные (у детей 1-й группы изображен учебный процесс, 3-й группы –

перемена или уход домой);

в изображении людей (у детей 1-й группы присутствуют несколько человек, чаще с воспитателем или учителем, 3-й группы – люди отсутствуют или налишествует один ребенок, реже один воспитатель или учитель);

в изображении воспитателя или учителя (у детей 1-й группы фигура воспитателя или учителя изображена адекватно, 3-й группы – в доминантной либо агрессивной позиции).

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

Совместно с воспитателем или учителем на группу или класс заполняется лист наблюдений по следующему образцу.

| Фамилия, имя ребенка | Укажите номер признака |
|----------------------|------------------------|
| Иванова Маша         | 3,6,7                  |
| Петров Саша          | 1                      |
| .....                |                        |

1. Признаки или шкала Р. Сирса
2. Часто напряжен, скован.
3. Часто грызет ногти. Сосет палец.
4. Легко пугается.
5. Сверхчувствителен.
6. Плаксив.
7. Часто агрессивен.
8. Обидчив.
9. Нетерпелив, не может ждать.
10. Легко краснеет, бледнеет.
11. Имеет трудности в сосредоточении, особенно в экстремальной ситуации.
12. Суетлив, много лишних жестов.
13. Потеют руки.
14. При непосредственном общении с трудом включается в работу.
15. Чрезмерно громко или чрезмерно тихо отвечает на вопросы.

Обработка результатов: 1-4 признака – слабая тревожность; 5-6 признаков – выраженная тревожность; 7 признаков и более – высокая тревожность.

Итак, на основании результатов диагностики и наблюдений за детьми детей каждого класса или группы детского сада можно условно разделить на 3 группы в соответствии с уровнем их психологического здоровья. Как уже отмечалось, дети 1-й группы, отнесенные к креативному уровню, не требуют психологической поддержки. Дети 2-й группы должны быть включены в групповые занятия профилактически-развивающей направленности. С детьми 3-й группы необходимо проводить индивидуальную коррекционную работу. Кроме того, следует особо остановиться на индивидуальной и групповой помощи детям с выраженными страхами, поскольку проблема страха является довольно распространенной для современных детей. Безусловно, помочь детям будет эффективной только при поддержке родителей, поэтому необходимо специально рассмотреть консультирование родителей. Обратимся далее к последовательному описанию

выделенных форм работы.

## **2. Групповая психопрофилактика нарушений психологического здоровья детей**

Программа групповых занятий для детей адаптивного уровня должна, с одной стороны, обеспечить формирование психологического здоровья в соответствии с его трехкомпонентной структурой, выделенной нами ранее, с другой стороны, обеспечить выполнение возрастных задач развития. Вследствие этого можно определить 4 основных направления-стержня, работа по которым осуществляется параллельно, т.е. практически на каждом занятии, с акцентом на одном из них.

Аксиологическое направление предполагает формирование умения принимать самого себя и других людей, при этом адекватно осознавая свои и чужие достоинства и недостатки.

Инструментальное направление требует формирования умения осознавать свои чувства, причины поведения, последствия поступков, строить жизненные планы, т. е. формирования личностной рефлексии.

Потребностно-мотивационное направление подразумевает формирование умения находить в трудных ситуациях силы внутри самого себя, принимать ответственность за свою жизнь на самого себя, формирование умения делать выбор, потребности в самоизменении и личностном росте.

Развивающее направление предполагает: а) для дошкольников – адекватное ролевое развитие, формирование эмоциональной децентрации (умения принимать во внимание чувства и мысли другого человека), произвольной регуляции поведения; б) для младших школьников – формирование чувства «умелости», «компетентности», качественно нового уровня развития произвольной регуляции поведения и деятельности, переориентация детей с оценок взрослого на группу сверстников.

### **ОРГАНИЗАЦИЯ ЗАНЯТИЙ**

Занятия могут проводиться воспитателем, учителем или психологом один раз в неделю в течение всего года. Продолжительность занятия зависит от возраста детей. Для детей 3-4 лет это 15 мин, для младших школьников – урок, т. е. 45 мин.

Большое значение имеет то, как рассадить детей. Дошкольников наиболее удобно рассадить «парашютиком», т. е. дети садятся полукругом-куполом, а ведущий при этом находится на некотором расстоянии от купола. Это дает возможность ведущему держать в поле своего внимания всю группу, а детям – хорошо видеть ведущего. Дети 3-4 лет ставят по «куполу парашютиста» свои стульчики. Более старших дошкольников можно рассаживать «бусинками» прямо на полу (ковре) с помощью разложенной полукругом веревочки. Занятия со школьниками лучше проводить, если дети останутся сидеть за партами. Естественно, для тех или иных заданий они будут вставать с мест, но потом возвращаться. И такая посадка детей более разумна не только потому, что детям на занятиях приходится часто рисовать. Любое местонахождение, кроме как за партой, у школьников ассоциируется с отдыхом, переменой, поэтому при посадке детей в круг достаточно остро может встать вопрос дисциплины.

Перейдем к описанию методических средств, используемых в программе, классифицируя их по теоретическим основаниям, формам осуществления, решаемым задачам.

Ролевые игры. Они основываются на понимании развития человека как его ролевого развития. При этом под ролью понимается функциональная форма, принимаемая индивидом при реакции на ситуацию, в которой присутствуют другие индивиды. 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. Соответственно 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 подгруппы: ролевую гимнастику (ролевые действия и ролевые образы), п с и х о -драму, ролевые ситуации.

Дошкольники начинают осваивать ролевую гимнастику с ролевых действий, которые усложняются по мере взросления детей (походить, как кошечки, зайцы, волки и т.п.). Важным для дошкольников является включение в ролевые действия голоса (помягнуть, как испуганный котенок, злой котенок, радостный котенок и т. п.), а также пальчиковых игр (пальчиками походить, как зайцы, лягушки, медведи и т. п.).

Для старших дошкольников и младших школьников чаще используются ролевые образы, в основе которых принятие учащимися ролей животных (льва и зайца, волка и цыпленка и т.п.), сказочных персонажей (Кашея 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.

В основе психодрамы может быть разыгрывание расправы с пугающими объектами. При этом используется либо смена ролей – ребенок играет поочередно роли нападающего и жертвы нападения, либо создание ситуации подвига и подключение эмоционального сопереживания объектам нападения. Кроме того, драматизироваться или «оживляться» могут мысленные картинки, составленные детьми, или предложенные ведущим терапевтические сказки. Достаточно интересно и эффективно проходят пальчиковые драматизации, т. е. разыгрывание только пальцами этюдов или сказок.

В ролевых ситуациях учащийся сталкивается с ситуациями, релевантными тем случаям, которые характерны для его реальной (и значимой для него) деятельности, и ставится перед необходимостью изменить свои установки. Тем самым создаются условия для формирования новых, более эффективных коммуникативных навыков.

Приведем примеры упражнений из этой группы.

**Руки – звери**

Дети делятся на пары, сидя в кругу. По команде ведущего рука одного из партнеров превращается в страшного зверя (тигра, крокодила, медведя), который гуляет по спине другого. При этом нужно обязательно оговорить, что нельзя делать друг другу больно

Превратились: лев – зайчик

Ведущий предлагает ребятам превращаться в животных поочередно: больших,

сильных и маленьких, слабых (волк – мышонок, слон – котенок, тигр – ежонок).

Большие – маленькие

Дети превращаются поочередно то в маму, то в ее ребенка у различных животных (слониху – слоненка, кота – котенка, лошадь – жеребенка).

Смелый – трусливый

Ведущий просит детей изобразить сначала смелого, потом трусливого зайчика (волка, мышонка, медведя).

Психогимнастические игры. Основываются на теоретических положениях социально-психологического тренинга, в процессе которого создается особая среда, в которой становятся возможными преднамеренные изменения. Эти изменения могут происходить в состоянии группы как целого, а могут – в состояниях и характеристиках отдельных участников. Однако для формирования психологического здоровья изменения, предусматриваемые социально-психологическим тренингом, являются недостаточными и не соответствуют возрастным особенностям детей. Поскольку важнейшие необходимые нам изменения – формирование самопринятия и принятия других людей, для структурирования изменений нами была выбрана структура самосознания личности, предложенная В. С. Мухиной. Согласно ее представлениям, в самосознании выделяется имя человека, притязание на социальное признание, психологическое время личности (ее прошлое, настоящее, будущее), социальное пространство (ее права и обязанности). Таким образом, в психогимнастических играх у детей формируется:

- а) принятие своего имени;
- б) принятие своих качеств характера;
- в) принятие своего прошлого, настоящего, будущего;
- г) принятие своих прав и обязанностей.

Приведем примеры упражнений из этой группы.

Ласковое имя

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

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

Я горжусь

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

Путешествие в будущее

Ведущий говорит детям следующее: «Давайте сегодня заглянем в ваше будущее. Наверняка вам хочется, чтобы в будущем вы многое смогли. Может быть, вам хочется стать, например, шофером, летчиком, ученым или еще кем-нибудь. Наверняка вам хочется стать очень сильным или очень красивой. Подумайте, чего вам хочется для себя в будущем. А теперь пусть каждый из вас по очереди скажет

группе о своем самом заветном желании, только обязательно громким голосом, например: «В будущем я смогу полететь на Марс». А мы теперь уже научились быть волшебниками и поэтому немножко поколдуем. После слов каждого мы будем хором очень громко повторять: «В будущем ты сможешь...». И тогда ваше желание непременно сбудется».

### Мы – родители

Представим себе, что мы превратились в родителей. Мы очень любим своего ребенка, хотим, чтобы он был хорошим, и поэтому даем ему советы, каким ему следует быть. Так лее, как и в предыдущих упражнениях, каждый последующий «родитель» отрицает совет предыдущего и дает свой совет. Это может быть, например, так:

Будь всегда честной.

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

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

Коммуникативные игры. Коммуникативные игры делятся на три группы: игры, направленные на формирование у детей умения увидеть в другом человеке его достоинства и поддерживать его вербально или с помощью прикосновений; игры и задания, способствующие углублению осознания сферы общения; игры, обучающие умению сотрудничать. Приведем примеры упражнений.

### С кем я подружился

Для этой игры нужна коробка с прорезанными по бокам 4-6 отверстиями по размеру детской руки. Соответственно 4-6 участников засовывают руки в коробку (ее придерживает ведущий), закрывают глаза. Затем находят чью-то руку, знакомятся с ней, а потом угадывают, с чьей рукой они познакомились, подружились.

### Цветок дружбы

Ведущий предлагает детям превратиться в красивые цветы, с которыми хочется дружить. Каждый ребенок выбирает себе цветок, в который он хотел бы превратиться. Затем ведущий работает поочередно со всеми детьми. Сначала \ он «садает семечко» – ребенок поджимает ноги, садится на стульчик, опускает головку – он «семечко». Ведущий поглаживает его – «закапывает ямку». Затем из пипетки слегка капает на головку водой – поливает. «Семечко начинает расти» – ребенок тихонько встает, поднимая вверх руки. Ведущий помогает ему, поддерживая его за пальцы. Когда «цветок вырастает», дети хором кричат ему: «Какой красивый цветок. Мы хотим дружить с тобой».

### Мысленная картинка на тему «Настоящий друг»

Ведущий предлагает детям нарисовать такую мысленную картинку, в которой бы присутствовал какой-то хороший друг ребят, а затем рассказать о ней группе. Делается вывод, что хорошим другом может быть брат, сестра или сверстник, а может быть собака, кошка, цветок или даже капельки росы (в зависимости от рассказов детей).

«Маша настоящий друг, потому что...»

В центр круга выходит один ребенок. Ему необходимо пригласить в круг

своего настоящего друга из группы и закончить предложение «Имя... настоящий друг, потому что...». Далее в круг приглашается другой ребенок. Игра продолжается до тех пор, пока своих друзей в круг пригласят все дети.

#### Настоящий друг в нашей группе (классе)

Каждый ребенок загадывает какого-либо ребенка в группе (классе), которого он считает настоящим другом, а затем без слов изображает его походку и жесты. Остальным нужно догадаться, кто из ребят был задуман.

#### Игры и задания, направленные на развитие произвольности.

Для дошкольников особенно важное значение имеют игры, способствующие формированию у них произвольности. Однако важно, чтобы формирование произвольности осуществлялось достаточно осознанно, поэтому еще дошкольникам вводятся такие понятия, как «хозяин своих чувств» и «сила воли».

#### Сказка о силе воли

Давным-давно в одной далекой стране жили-были два брата. Они жили очень дружно и все делали вместе. Оба брата хотели стать героями. Один брат сказал: «Герой должен быть сильным и смелым». И он стал тренировать силу и ловкость. Он поднимал тяжелые камни, лазал по горам, плавал в бурной реке. А другой брат сказал, что должен быть упорным и настойчивым, и он стал тренировать силу воли. Ему хотелось бросить работу, но он доводил ее до конца. Ему хотелось съесть на завтрак пирожок, но он оставлял его на ужин. Он научился говорить «нет» своим желаниям.

Шло время, братья выросли. Один из них стал самым сильным человеком в стране, а другой – самым настойчивым и упорным, он стал человеком с сильной волей. Но однажды случилась беда: на страну напал страшный Черный Дракон. Он уносил скот, жег дома, похищал людей.

Братья решили спасти свой народ. «Я пойду и убью Дракона», – сказал первый брат. Сначала нужно узнать, в чем его слабость», – сказал другой брат. «Мне не нужно знать, в чем его слабость, – сказал силач, – главное, что я сильный». И он отправился к высокой горе, на которой стоял замок Черного Дракона. «Эй, Дракон! Я пришел победить тебя! Выходи на бой!» – закричал силач. Ворота замка распахнулись, и навстречу ему вышел страшный Черный Дракон. Его черные крылья заслоняли небо, его глаза горели как факелы, а из пасти вырывался огонь. Увидев это чудовище, силач почувствовал, как страх входит в его сердце, он начала медленно отступать от Дракона. А Дракон стал расти, расти, вдруг он щелкнул хвостом, и сильный брат превратился в камень.

Узнав о том, что случилось с силачом, его брат решил, что пришел и его черед сразиться с Драконом. Но как его победить? И он решил спросить совета у мудрой Черепахи, которая жила на другом конце земли.

Путь к этой черепахе лежал через три очень опасных королевства. Первым было королевство «хочукалок». У человека, попавшего в это королевство, сразу появлялось множество желаний: ему хотелось получить красивую одежду, дорогие украшения, игрушки и лакомства, но стоило ему сказать «хочу», как он тут же превращался в «хочукалку» и навсегда оставался в этом королевстве. У нашего героя тоже появилось множество желаний, но он собрал всю свою силу воли, сказал им «нет» и миновал первое опасное королевство.

Далее попал брат в королевство «тыкалок». Его жители все время друг друга

дергали и отвлекали от дел, поэтому там никто не мог ничего делать: ни работать, ни учиться, ни отдыхать. Нашему герою тоже захотелось подергать других за руки, поприставать к прохожим, но он снова использовал свою силу воли, в «тыкалку» не превратился и пошел дальше в самое опасное третье королевство. Называлось оно королевство «якалок». В нем жили люди, которые постоянно выкрикивали «Я! Я! Вызовите меня! Спросите меня», и никого не хотели слушать эти люди, кроме самих себя. Трудно пришлось нашему герою в этом королевстве. Понадобилась ему вся сила его воли, которую он тренировал много лет. Да и то приходилось ему свой рот рукой закрывать, чтобы «Я, Я, Я» из него не выскочили. Но сумел он все-таки благополучно миновать и это королевство и добраться до мудрой Черепахи.

Здравствуй, Черепаха, – сказал он, – Научи меня, как победить Черного Дракона.

Победить Дракона может только человек с очень сильной волей. Но ты прошел три опасных королевства, значит воля твоя очень сильна. А чем сильнее воля человека, тем слабее страшный Дракон. Иди, ты победишь.

И Черепаха закрыла глаза, а наш герой поклонился ей и отправился обратно в свою страну.

Он подошел к воротам замка, где жил Черный Дракон, и вызвал его на бой. Дракон вышел из замка, расправил черные крылья и пошел навстречу смельчаку. Герою стало страшно при виде чудовища. Но он собрал всю свою силу воли и

поборол страх. Он стоял на месте и не отступал ни на шаг. И вдруг... страшный Дракон начал уменьшаться, он становился все меньше и меньше. Пока совсем не исчез. Черепаха сказала правду: чем сильнее воля человека, тем слабее Дракон.

Как только Дракон исчез, рассыпался и его черный замок, а навстречу герою выбежали живые и невредимые жители страны, и среди них был и его брат. С тех пор они жили счастливо.

Так сильная воля помогла герою победить зло.

### Тыкалки

Дети садятся на стулья, ставят ступни ног на пол и «замирают». Ведущий медленно считает до десяти, проходит между детьми и легоночко щекочет каждого. Детям необходимо сохранить неподвижность и не рассмеяться. При повторном выполнении водящим становится один из детей.

### Хочукалки

Ведущий кончиком карандаша медленно рисует в воздухе какую-либо известную детям букву. Детям предлагается угадать букву, но не закричать тут же правильный ответ, а, преодолев свое «хочу выкрикнуть», дождаться команды ведущего и ответ прошептать.

### Якалки

Ведущий предлагает ребятам отгадать несколько простых загадок. После каждой загадки он спрашивает: «Кто догадался?». Детям необходимо не выкрикнуть ответ с места, а немного потерпеть и по сигналу ведущего прошептать его хором.

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

Вербальные игры представляют собой либо придумывание детьми окончания к той или иной необычной ситуации (что произойдет, если учительница припрыгнет

в класс на одной ножке), либо коллективное сочинение сказок или подбор различных ассоциаций к какому-либо слову.

Невербальные игры предполагают изображение детьми по-разному, «как можно интереснее», того или иного живого существа или неживого предмета, т. е. несколько пересекаются с ролевыми методами.

Достаточно часто могут использоваться «мысленные картинки». Дети закрывают глаза и под музыку (звуки дождя, грома, моря, утреннего леса и т.п.) придумывают картинку, а затем рассказывают ее группе. Задание может усложняться тем, что детям дается определенная тема для картинки (дружба или что-то очень страшное) или, помимо звукового, добавляется кинестетический раздражитель (детям дают подержать пушистый хвостик или кусочек мрамора и т.п.). Как мы уже говорили, мысленная картинка может «оживляться». Автор картинки выбирает детей на роли героев и

предметов своей картинки, объясняет им, где стоять, как двигаться, что говорить. На «Раз, два, три, картинка, оживи» герои и предметы картинки начинают двигаться, затем все дети хлопают автору и актерам картинки.

Задания с использованием терапевтических метафор. Главная особенность саморазвития – это то, что личность берет на себя ответственность за свое развитие. Для этого необходимо, чтобы у человека присутствовало знание о своих ресурсах и доступ к ресурсам. Наиболее эффективно на данном этапе использовать 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 героем в себе новых возможностей, необходимых для разрешения кризиса;

торжество и праздник – приход ситуации успеха, признание со стороны окружающих.

Обычно метафоры соответствуют тому или иному симптуму и трудной ситуации, наличествующим у детей. Мы же полагаем, что, помимо снятия симптомов и разрешения трудных ситуаций, систематическое предъявление детям метафор помогает усвоить им основную идею метафоры: в сложной ситуации необходимо искать ресурсы внутри самого себя, и это обязательно приведет к успеху. Таким образом, у ребенка формируется «механизм самопомощи»: «Ищи силы для разрешения конфликта в самом себе, ты их обязательно найдешь, и ты наверняка победишь трудности». Приведем пример терапевтической метафоры для третьеклассников.

### Сказка «Лети вверх, Соня»

Эта история произошла в те давние времена, когда люди умели летать. Ну и уж, конечно, умели летать не так, как курицы или наши городские голуби, еле отрываясь от земли. Люди летали, как чайки – стремительно и самозабвенно. Но как же они учились этому? Вот об этом я сейчас расскажу.

Соня тоже не знала, что ей делать, чтобы лететь, хотя часто она видела во сне себя парящей над озерами, реками, лесами и полянами. И вот пришло время, и ее привели к учителю. Это был очень старый учитель, почему-то похожий на мальчика, излучавший удивительную теплоту и покой. «Хочешь ли ты летать, Соня? – спросил он. – Хорошенько подумай, прежде чем дать ответ. На земле есть у тебя все: игры, сладости, красивые вещи. На земле тебе некуда падать. А летать может быть опасно. И тем опаснее, чем быстрее и выше ты полетишь. И еще ты должна захотеть очень, очень сильно, чтобы твое «хочу» превратилось в жесткий луч, пробивающий все преграды». «Очень хочу», – сказала Соня.

Учитель внимательно посмотрел в ее глаза и согласился. «Да, теперь ты очень хочешь, пойдем со мной». Он взял ее руку в свою, мягкую и теплую, и повел по винтовой лестнице куда-то вверх. И когда у Сони уже совсем закружилась голова от бесконечных поворотов, они вышли на узенькую площадочку на вершине башни. С нее был виден город, маленькие люди, спешащие в автобусы, далекое озеро и горы.

Лети, Соня, – сказал учитель, – ты захотела лететь, теперь поверь, что можешь это сделать.

Боюсь, – прошептала Соня.

Боишься – значит не веришь.

И Соня вдруг поняла, что она действительно верит, потому что... потому что не может быть по-другому, потому что она должна лететь. Она спрыгнула с площадки и, падая, услышала сильный голос:

– А теперь старайся, Соня. Очень старайся. Сильно старайся, Соня.

И Соня замахала всем, чем могла. Падение приостановилось. А потом махать уже стало не нужным. Что-то щелкнуло внутри, и Соня ощутила в себе неведомую ранее силу. Соня полетела. Над городом и автобусами. Над озером. К горам. С тех пор она летала часто и много. Иногда падала. Но вспоминала тогда слова Учителя: хотеть, верить, стараться, стараться. И поднималась снова к свету, к радости, к полету.

Задания на формирование у детей «эмоциональной грамотности». Эти задания предполагают обучение детей распознаванию эмоциональных состояний по мимике, жесту, голосу; обучение пониманию дуальности чувств; обучение умению принимать во внимание чувства другого человека в конфликтных ситуациях.

Необходимость данных умений можно понять, обратившись к рассмотрению феномена алекситимии как предпосылки психосоматических расстройств. Сегодня алекситимия понимается в первую очередь как неспособность человека выразить и описать в словах свои внутренние переживания, неспособность к дифференциации чувств и телесных ощущений, недостаточность воображения, ригидность. Поэтому так важно сформировать «эмоциональную грамотность» у детей до подросткового возраста – кризисного этапа в развитии.

Теоретической базой, на которой основываются эти задания, – теория фундаментальных эмоций К. Е. Изарда, согласно которой эмоции рассматриваются как основная мотивационная система человека, а также как личностные процессы, которые придают смысл и значение человеческому существованию. К. Е. Изардом выделяется десять фундаментальных эмоций, каждая из которых ведет к различным внутренним переживаниям и различным внешним выражениям этих переживаний. Знакомство детей с доступными по возрасту фундаментальными эмоциями должно

стать содержанием первого шага работы внутри данного блока. Здесь используются следующие технологии: «Незаконченные предложения», «Рисунок чувств». Детям предлагается представить себя иллюстраторами детских книг

и выполнить рисунок на тему «Радость» («Гнев», «Страх» и т. д.) Приведем примеры упражнений из этой группы.

### Закончи предложение

Дети вспоминают самое счастливое чувство – радость. Далее они заканчивают предложение:

«Для ребенка радость – это...»;

«Для ученика радость – это...»;

«Для мамы радость – это...».

### Зоопарк

Детям раздаются карточки с изображениями животных (зайца, волка, медведя). Предлагается по очереди показать радостных животных. Затем подумать, как им удалось изобразить радость, и понять, что изображена именно радость, а не какие-нибудь другие чувства. Вводится понятие о мимике как средстве выражения чувств.

### Рисунок радости

Учащиеся представляют себя художниками, иллюстрирующими детские книги, и выполняют рисунок на тему «Радость».

### Художники

Для выполнения этого упражнения потребуются театральный грим и две большие пластмассовые куклы. Дети делятся на две группы. Каждая из них задумывает то или иное чувство и соответственно гримирует свою куклу. Затем дети отгадывают, какое чувство задумано и изображено противоположной стороной.

### Попугай

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

### Покажи дневник маме

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

**Дискуссионные игры.** Одним из ведущих методов, используемых в социально-психологическом тренинге, является групповая дискуссия. Она позволяет реализовать принцип субъект-субъектного взаимодействия, выявить различные точки зрения на какую-либо проблему.

Однако введение метода дискуссии в нашей программе имеет свою специфику, поскольку младшие школьники, как правило, не обладают умениями вести дискуссии: для них более привычным является принятие мнения взрослого, а не выработка своего собственного.

Поэтому потребовалось сконструировать особые игровые формы ведения дискуссии, например «Выбор пути».

### Выбор пути

Ведущий напоминает ребятам сказку, в которой Иван Царевич на перекрестке

трех дорог делал выбор своего пути. Сам делал выбор и сам получал результат. И оказывалось, что не всегда самый легкий путь приводил к успеху. Ведущий предлагает ребятам подумать: «А может быть, и в нашей жизни бывает, что мы как будто стоим на перекрестке нескольких дорог и от нас самих, от нашего выбора зависит, по какой дороге мы пойдем, как сложится наша жизнь». Далее ведущий предлагает для примера рассмотреть школу в качестве точки выбора дороги. Рисуется на доске одна дорога, ведущая детей в школу, а дальше несколько расходящихся. Ребята вместе с педагогом дают им названия: «к пятеркам любой ценой, чтобы похвалили», «к знаниям через старание», «к тройкам через лень». Ребята размышляют над тем, какая дорога в будущем приведет к успеху.

Как видно из данного примера, введение игровой формы может заметно повысить эффективность дискуссии у детей. Понятно, что дискуссионные методы используются в основном с младшими школьниками.

Эмоционально-символические методы. Они основываются на представлении К. Юнга и его последователей о том, что формирование символов отражает стремление психики к развитию и превращение символов или образцов фантазии в осозаемые факты с помощью рисования, сочинения рассказов и стихов, лепки способствует личностной интеграции. Нами использовались две основных модификации эмоционально-символических методов, предложенные Д. Алланом.

А. Групповое обсуждение различных чувств: радости, обиды, гнева, страха, печали, интереса. Как необходимый этап обсуждения используются детские рисунки, выполненные на темы чувств. Причем на стадии рисования иногда исследуются и обсуждаются чувства и мысли, которые не удается раскрыть в процессе верbalного общения.

Б. Направленное рисование, т. е. рисование на определенные темы. В нашей программе использовалось рисование при прослушивании терапевтических метафор. Детям предлагалось рисовать любой рисунок, который навевается метафорой. Направленное рисование так же может использоваться на начальном этапе работы перед серийным рисованием, ибо облегчает процесс самораскрытия детей и процесс принятия решений.

Релаксационные методы. Основываются на понимании релаксационного состояния как антипода стресса с точки зрения его проявления, особенностей формирования и механизмов запуска. В программу включены упражнения, основанные на методе активной нервно-мышечной релаксации Э. Джекобсона, дыхательные техники, визуально-кинетические техники. Метод нервно-мышечной релаксации Э. Джекобсона предполагает достижение состояния релаксации через чередование сильного напряжения и быстрого расслабления основных мышечных групп тела.

Среди дыхательных техник используется глубокое дыхание, ритмичное дыхание с задержкой.

В основе визуально-кинетических техник лежит использование визуально-кинетических образов. Приведем примеры упражнений 3 групп.

«Зайчик испугался – зайчик рассмеялся». Учащимся предлагается поочередно принимать позы зайчика, который испугался, а затем рассмеялся (чередование напряжения - расслабления).

«Воздушный шарик». Дети колективно «надувают» один очень большой

воздушный шарик до тех пор, пока он не лопается.

«Вижми 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.

Когнитивные методы. Они основываются на утверждении о каузальной функции когнитивных факторов при возникновении эмоциональных расстройств. Поэтому необходим пересмотр мышления, освобождение его от иррациональных убеждений, т. е. «умственного мусора», который вызывает эмоциональную боль. Большинство авторов, пишущих о когнитивной терапии, полагают, что наиболее важным является освобождение человека от абсолютистского мышления, содержащего убеждение о том, что люди и весь мир должны принадлежать индивиду или же, наоборот, сам индивид должен полностью принадлежать окружающим.

В качестве примера разработанного нами упражнения для освобождения от абсолютного мышления приведем следующее.

#### Педсовет

Представим себе педсовет учеников. И теперь ученики сидят и обсуждают, каким должен быть и каким не должен быть учитель. И ученики тоже спорят и не соглашаются друг с другом. Давайте поиграем так же, как и в предыдущем упражнении, по схеме «должен – не должен». Это может быть, например, так.

Учитель должен всегда говорить спокойным голосом, не кричать.

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

Кроме того, достаточно эффективным оказалось наполнение «мусорного ведра», в которое учащиеся складывают такие фразы: «А можно так? А как надо? Я не смогу никогда. Меня никогда не спрашивают первым».

Когнитивные методы, так же как и дискуссионные, используются только для младших школьников.

Описав методические средства программы, приведем далее примерные варианты занятий для детей разных возрастов.

Занятие на тему: радость, страх, злость (дети 3-4 лет)

«Как выглядят чувства». Ведущий показывает детям поочередно картинки с изображением ребенка, который злится, радуется, боится. Просит их угадать чувство ребенка (если дети не могут это сделать, то он помогает им), а затем изобразить его (при этом сам ведущий тоже изображает это же чувство).

«Покажи чувства язычком». Ведущий просит детей высунуть свои язычки, а затем показать, как язычок радуется, злится, боится.

«Покажи чувства руками». Дети, ориентируясь на образец ведущего, показывают, как их руки прыгают по столу (радуются), толкают, кусают друг друга (злятся), сжимаются в комочки и дрожат (боятся).

«Листочек падает». Ведущий поднимает в метре над столом лист бумаги, затем отпускает его и обращает внимание детей на то, как плавно он спускается вниз и ложится на стол. Затем просит детей превратить свои руки в листочки бумаги. Ведущий снова поднимает лист бумаги – дети поднимают руки вверх. Ведущий отпускает лист, он опускается на стол. Детям нужно сделать то же самое, т. е. опустить руки на стол плавно в одно время с листом бумаги. Упражнение можно

повторить несколько раз.

Занятие на тему: «Ты обиду не держи, поскорее расскажи» (дети 4-5 лет)

«Мысленная картинка на тему: мальчик (девочка) обиделся (обиделась).

«Простучи обиду на барабане». Детям предлагается придумать (пофантазировать), что они на кого-то обиделись. Затем «простучать» обиду на барабане, чтобы остальные догадались, на кого она направлена.

«Сказка о лисенке, который обиделся». Дети слушают и обсуждают сказку о лисенке. Приходят к выводу, что следует рассказать о своей обиде, она тогда обычно проходит. Затем разучивают секрет «Ты обиду не держи, поскорее расскажи».

**Сказка о лисенке, который обиделся**

В большом лесу, где живет много зверюшек, жила-была семья лисичек с сыном лисенком. Лисенок любил играть со своими друзьями на поляне, которая была в самой середине леса. Это была самая красивая поляна. На ней росло много цветов: ромашек, колокольчиков, маков. А между ними была мягкая зеленая травка.

И вот в один теплый летний день лисенок собрался пойти погулять. Он уже почти выходил из дома, но в этот момент его позвала мама. Она попросила лисенка не уходить из дома и помочь ей.

«Ну как же так? – подумал лисенок. – Именно в этот день нужно оставаться дома, когда мои друзья собирались строить шалаш на поляне. Теперь они будут строить без меня. Но как уйти без разрешения мамы? Если сказать ей про шалаш, она может рассердиться». Поэтому он отправился в свою комнату и заплакал. А когда позже он стал помогать маме, у него ничего не получалось и все падало из рук. Он опять пошел в свою комнату. Но там ему стало еще хуже. Он не стал играть в свои игрушки, просто сидел и обижался. Поэтому, когда мама пришла к нему и стала расспрашивать, что с ним случилось, лисенок не стал с ней разговаривать.

И так он сидел почти до самого вечера. «А ребята, наверное, уже играют в шалаше», – вдруг подумал он и, совсем расстроившись, с криком побежал к маме: «Это все из-за тебя я один тут сижу!». Но мама не рассердилась на него за крик, наоборот, она приласкала его и сказала: «Ну что же ты не рассказал мне о шалаше сразу. Беги скорей, может быть ты еще успеешь».

Лисенок действительно успел поиграть в шалаше и пришел домой совершенно счастливым. Но главное – он теперь знал, как емуправляться со своими обидами.

«Чтоб не обижаться, надо расслабляться». Ведущий говорит детям о том, что иногда от обиды хочется плакать. А чтобы не плакать, нужно научиться расслабляться. Детям демонстрируется мягкая игрушка, они ее трогают, проверяют, действительно ли она мягкая, а затем стараются стать такими же мягкими сами. Далее ведущий некоторым ребятам по очереди говорит «обидные слова», а остальные проверяют сохранение ими расслабленного состояния.

**Занятие «Баба Яга» (дети 6-7 лет)**

«Мысленная картинка» на тему: «Что-то очень страшное».

«Конкурс на самую страшную Бабу Ягу». Ведущий говорит о том, что один из самых страшных персонажей сказок – это Баба Яга, предлагает по очереди в нее превращаться. Дети по очереди выходят из комнаты, надевают маску Бабы Яги. Ведущий при этом проговаривает: «Была Саша – стала Баба Яга». Затем ребенок возвращается в группу и пугает остальных. Определяется, кому удалось показать

самую страшную Бабу Ягу. Дети вспоминают секреты, выученные в прошлом году: «Чтобы не бояться, надо расслабляться. Чтобы не бояться, надо рассмеяться».

«У Бабы Яги заболели зубы». Ведущий сажает на стульчик перед группой самую выразительную Бабу Ягу. Предлагает показать, как у нее заболели зубы, как ей больно и страшно идти в поликлинику, а ребятам по очереди пожалеть ее.

«У Бабы Яги нет друзей». Ведущий рассказывает детям, что они так хорошо пожалели Бабу Ягу, что зубы перестали у нее болеть, а сама она сильно подобрела («чтобы злой подобрел, я его пожалел»). Но она все равно Продолжает грустить, потому что у нее нет друзей. Далее ребята по очереди подходят к ней и жмут руку со словами: «Бабушка Яга, я хочу с тобой подружиться». Ведущему нужно следить за наличием при этом контакта глаз. Хорошо, если эту роль после ребят примет ведущий, воспитательница.

Итак, мы рассмотрели примеры занятий для детей разных возрастов, тематическое планирование помещено в приложении.

Однако при работе с младшими школьниками, помимо групповых занятий, в качестве психопрофилактических необходимо применять так называемые рефлексивные технологии, которые используются не в отдельно выделенном занятии, а на уроке.

Рефлексивными технологиями можно назвать такие методы, которые основываются прежде всего на развитии рефлексии учащихся. Необходимость выделения таких технологий в особую группу очевидна.

Известно, что учебная деятельность – это деятельность, направленная на усвоение знаний и умений, накопленных человечеством. С приходом ребенка в школу ему нужно помочь эту деятельность освоить. Большинство исследователей полагают, что наиболее трудны для усвоения учащимися такие структурные компоненты учебной деятельности, как действия контроля и оценки. Важнейшей предпосылкой их деятельностиного усвоения является наличие у школьников развитой рефлексии. В ходе учебной деятельности требуется рефлексивное оценивание того, «кем я был» и «кем я стал», каких результатов добился и каким путем шел к этим достижениям, какие трудности испытывал и как их преодолевать. Необходимо уметь определять границу своего незнания и целенаправленно обращаться к различным источникам (к взрослым, сверстникам, литературе) для ликвидации своего незнания.

Посмотрим, какие психолого-педагогические условия необходимы для того, чтобы рефлексивное оценивание стало полностью инте-риоризированным и осуществлялось как реализация потребностей самих учащихся, приобрело субъектный характер. Мы считаем, что можно выделить три основных условия: мотивирование самооценивания школьников, наличие адекватных возрастным особенностям критериев самооценивания, наличие достаточного опыта самооценивания. Раскроем их подробнее.

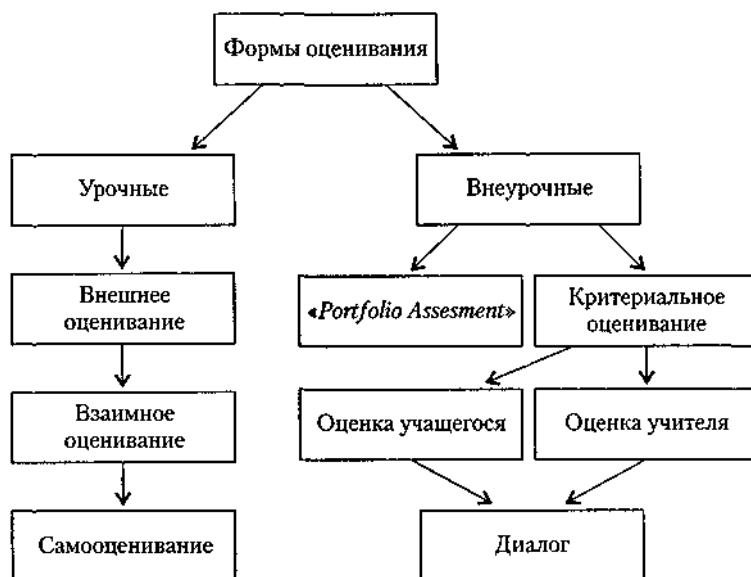
Мотивирование учащихся должно осуществляться через предоставление школьникам возможностей самоутвердиться, увидеть уровень своих достижений. Можно сказать, что важнейшее средство мотивирования – это преобразование рефлексивных ситуаций в ситуации успеха. Для этого необходимо, чтобы педагогами отмечалось прежде всего приобретение учащимися каких-либо качеств и умений, а не отставание или трудности в освоении последних. Это особенно важно,

потому что в реальной жизни значимые взрослые обращают внимание чаще на недостатки или на трудности в освоении той или иной деятельности. Например, в контрольных

работах фиксируется число ошибочно выполненных заданий, не фиксируется количество заданий, выполненных правильно.

Как мы уже говорили, важнейшей задачей взрослых является помочь ребенку в выборе и дифференциации в соответствии с возрастными возможностями критерииев оценивания.

Следующее важнейшее условие – предоставление учащимся возможности приобретения опыта самооценивания через различные формы. В качестве основных можно выделить урочные и внеурочные формы. Представим основные формы оценивания на схеме 2.



результат оценивания, с одной стороны, и введения параллельного оценивания учащегося по тем же параметрам педагогом, с другой стороны.

В качестве примеров приведем листы самооценения учащихся и внешнего оценивания по блоку психологического здоровья для III класса.

### Лист самооценения психологического здоровья (III класс)

| Тест   | Оценка | Всегда | Часто | Иногда | Никогда |
|--|--------|--------|-------|--------|---------|
|  |        |        |       |        |         |
| Я ценю себя как человека со всеми достоинствами и недостатками           |        |        |       |        |         |
| Я хорошо знаю свои способности и возможности                             |        |        |       |        |         |
| Я ценю окружающих людей, несмотря на то, что мне не все в них нравится   |        |        |       |        |         |
| Я умею в каждом человеке найти что-то хорошее                            |        |        |       |        |         |
| Я хорошо понимаю, что я чувствую в тот или иной момент                   |        |        |       |        |         |
| Я умею открыто проявлять свои чувства, не причиняя вреда другим          |        |        |       |        |         |
| Я понимаю, почему я поступаю именно так в той или иной ситуации          |        |        |       |        |         |
| Я осознаю последствия моих поступков                                     |        |        |       |        |         |
| Трудные ситуации делают меня сильнее и умнее                             |        |        |       |        |         |
| Если придет трудная ситуация, я постараюсь и обязательно с ней справлюсь |        |        |       |        |         |
| Мне хочется улучшать свой характер и становиться лучше и умнее           |        |        |       |        |         |
| Мне хочется приносить все больше и больше пользы и радости окружающим    |        |        |       |        |         |

*Лист оценивания психологического здоровья ребенка педагогом (III класс)*

Фамилия, имя ученика \_\_\_\_\_

Педагог \_\_\_\_\_

Дата заполнения \_\_\_\_\_

| Тест  | Оценка | Всегда | Часто | Иногда | Никогда |
|---|--------|--------|-------|--------|---------|
| Принимает себя со всеми достоинствами и недостатками                                  |        |        |       |        |         |
| Умеет принимать окружающих людей, т.е. в каждом человеке умеет найти что-либо хорошее |        |        |       |        |         |
| Умеет сопереживать окружающим   |        |        |       |        |         |
| Понимает свое эмоциональное состояние   |        |        |       |        |         |
| Осознает причины и последствия своего поведения                                       |        |        |       |        |         |
| Проявляет развитый самоконтроль   |        |        |       |        |         |
| Умеет открыто проявлять свои чувства, не причиняя вреда другим                        |        |        |       |        |         |
| Уверен в себе (своих знаниях, физических качествах, нравственных суждениях)           |        |        |       |        |         |
| Умеет выражать собственное мнение, не ориентируясь на мнение окружающих               |        |        |       |        |         |
| Умеет организовать себя при выполнении школьных и внешкольных заданий                 |        |        |       |        |         |
| Умеет находить радость в труде и творчестве   |        |        |       |        |         |
| Умеет ставить цели и добиваться их  |        |        |       |        |         |
| Проявляет чувство юмора, адекватное жизненным ситуациям                               |        |        |       |        |         |
| Проявляет интерес к познанию самого себя  |        |        |       |        |         |
| Активно стремится к познанию окружающего мира   |        |        |       |        |         |
| Умеет проявить инициативу в занятиях, играх   |        |        |       |        |         |
| Умеет преодолевать трудности, используя весь свой внутренний потенциал                |        |        |       |        |         |
| Стремится к тому, чтобы становиться умнее и лучше                                     |        |        |       |        |         |

Следует особо отметить, что оценка учащимся самого себя не должна поглощаться оценкой взрослого, считаться менее важной и значимой. Сопоставление внешней оценки и самооценки должно послужить началом диалога между учащимся и педагогом. Как известно, внешний диалог является преддверием внутреннего, следовательно, сам по себе уже способствует развитию рефлексии учащихся. Полезными могут стать специальные уроки работы с эталонами оценки, предложенные А. Б. Воронцовым. Задача учителя на таких уроках – работать над тем, чтобы учащийся учился оперировать эталоном, делать выводы из сравнения с ним результатов своего труда, ставить себе задачу по совершенствованию подлежащего усвоению действия. При этом он должен показывать, как сам оперирует эталонами, анализирует свое достижение и свою неудачу, как ставит перед собой задачу, как остается недовольным результатами своих стараний. Такая деятельность оказывает заметное воздействие не только на учащихся, но и на педагогов. С одной стороны, она способствует развитию рефлексивной позиции самих педагогов. С другой – обращает их внимание на ранее не принимаемые во внимание аспекты развития учеников. В особенности это касается психологического

здоровья. Мы уже приводили данные о негативном влиянии школы на психологическое здоровье учащихся, о выраженной тенденции педагогов достигнуть высокого уровня обученности ценой ухудшения здоровья детей. Кроме того, работа с эталонами дает возможность увидеть динамику различных аспектов развития учащихся за время их обучения в школе.

Следует отметить, что критерии по всем блокам оценивания не являются неизменными для всех возрастов или учебных предметов. Как отмечалось ранее, основу психологического здоровья составляет полноценное развитие на всех этапах онтогенеза. Поэтому параметры оценивания должны учитывать динамику возрастного развития. В качестве примера приведем лист входного оценивания психологического здоровья учащегося при поступлении в I класс. Как можно увидеть, в нем качественно представлены основные психологические новообразования дошкольника.

#### Лист входного оценивания психологического здоровья учащегося

Фамилия \_\_\_\_\_

Педагог \_\_\_\_\_

Дата заполнения \_\_\_\_\_

| Оценка<br>Тест  | Всегда | Часто | Иногда | Никогда |
|---|--------|-------|--------|---------|
| Имеет в целом положительный фон настроения  |        |       |        |         |
| Активно добивается поставленных целей (того, чего хочет)                            |        |       |        |         |
| Умеет проявить инициативу в играх, занятиях   |        |       |        |         |
| Доброжелателен в отношениях со сверстниками, любит помогать, умеет пожалеть         |        |       |        |         |
| Умеет принимать во внимание желания других детей                                    |        |       |        |         |
| Доверяет взрослым   |        |       |        |         |
| Умеет открыто проявлять свои чувства, не причиняя вреда другим                      |        |       |        |         |
| Уверен в себе (своих знаниях, физических качествах, нравственных суждениях)         |        |       |        |         |
| Понимает причины и следствия своего поведения (почему рассердился, заплакал и т.п.) |        |       |        |         |
| Умеет контролировать свое поведение (по возрасту)                                   |        |       |        |         |
| Стремится все делать сам, не прибегая к помощи взрослых                             |        |       |        |         |
| Стремится познавать самого себя и окружающий мир                                    |        |       |        |         |
| Умеет преодолевать трудности, используя для этого весь свой внутренний потенциал    |        |       |        |         |
| Стремится и старается становиться умнее, лучше, самостоятельнее                     |        |       |        |         |
| В играх и занятиях проявляет хорошо развитую фантазию                               |        |       |        |         |
| Умеет играть как в одиночестве, так и с группой сверстников                         |        |       |        |         |

«Portfolio Assesment» («Портфель»). Однако изменения в детях осуществляются, с одной стороны, непрерывно, с другой – не всегда линейно и пропорционально участию детей в программе. Поэтому возникает необходимость введения некой другой, отличной от диагностической оценочной системы, ориентированной на процесс, а не на результат, позволяющей зафиксировать динамику развития каждого ребенка. Нам не удалось найти для этой цели чисто

психологического инструментария, однако оказалось довольно эффективным использование для этой цели одной из наиболее современных педагогических технологий «Portfolio Assessment». Технология «Portfolio Assessment» была разработана для сбора, организации и анализа учебной деятельности довольно недавно, в 90-х годах прошлого века. За 10 лет «Портфель» превратился в распространенный прием, применяемый как в образовательной, так и в педагогической деятельности. С 1996 г. «Портфель» включен в стандарт образования штатов Вермонт, Калифорния, отдельных районов, школ, педагогических факультетов США и Финляндии. В России эта технология используется в школах, работающих по программам международного бакалавриата.

«Портфель» – это «летопись» обучения, которая характеризует работу учащегося и его рефлексию своей работы. Он представляет собой особым образом организованную подборку работ учащегося, показывающую его прогресс в достижении той или иной цели обучения. Важно отметить, что цель формулируется самим учащимся с помощью педагога с тем, чтобы прогресс мог в первую очередь увидеть он сам, а уже потом окружающие его взрослые. При этом собираются разнообразные источники информации: письменные работы, журнал чтения, проектные работы, листы самопроверки и т.д. «Портфель» демонстрирует прогресс во времени, причем единица времени выбирается изначально (месяц, полгода, год). Соответственно через каждую единицу времени осуществляется «чистка Портфеля»: учащийся в присутствии педагога просматривает его, отбирает работы, которые сочтет уже ненужными, и выбрасывает их. Понятно, что такая «чистка» направлена на развитие рефлексии учащихся и на мотивирование их обучения. Как можно увидеть из данного краткого описания технологии, она ориентирована не на результат учения, а прежде всего на его процесс и имеет своей целью помочь учащемуся в осознании целей и задач обучения, динамики собственного развития в учебном процессе.

Использование данной технологии в рамках психологической поддержки учащихся не только возможно, но и необходимо, поскольку позволит увидеть именно процесс развития каждого ребенка. Кроме того, «Портфель» способствует повышению самооценки учащихся, развитию их рефлексии, мотивированию личностного роста, т.е., помимо диагностических, дополнительно выполняет функции формирования психологического здоровья учащихся. Естественно, эта технология требует ее видоизменения с учетом задач программы.

Удобнее работу с «Портфелем» осуществлять следующим образом. Каждый ребенок получает свой «Портфель» – файловую папку, обложку которой он оформляет, исходя из своих вкусов. На левой внутренней стороне помещается «Лист желаний» ребенка, т. е. сформулированные с помощью взрослого пожелания самоизменения (хочу стать увереннее, хочу иметь больше друзей, хочу лучше учиться и т.д.). Далее детям объясняется, что в «Портфель» они могут вкладывать все те свои работы (рисунки, рассказы, результаты тестов и т.п.), которые, как им кажется, показывают, что они немного приблизились к своей цели. «Портфель» хранится в школе, но обязательно присутствует на всех занятиях по психологии, в конце которых ведущий предлагает детям подумать, хотят ли они положить материалы этого занятия в «Портфель» и почему (если нет, то тоже почему). Один раз в полгода ведущий встречается с каждым ребенком индивидуально, производит

«чистку» «Портфеля» и обсуждает произошедшие с ним изменения.

Можно сказать, что «Портфель» действительно наиболее достоверно фиксирует индивидуальный прогресс каждого ребенка. Можно предположить, что в будущем по мере развития практической психологии будет наблюдаться отход от преимущественной ориентации в психодиагностике на тесты и тестоподобные задания к акцентированию технологий, направленных на фиксацию индивидуальной динамики развития ребенка.

### **3. Индивидуальная коррекционная работа**

Как уже говорилось, индивидуальная коррекционная работа проводится с детьми ассимилятивно-аккомодативного уровня. К нему следует относить детей с нарушением баланса процессов ассимиляции и аккомодации и использующих для разрешения внутреннего конфликта либо ассимилятивные, либо аккомодативные средства. При этом ассимилятивный стиль поведения характеризуется прежде всего стремлением ребенка приспособиться к внешним обстоятельствам в ущерб своим желаниям и возможностям. Неконструктивность его проявляется в его ригидности, в результате чего ребенок пытается полностью соответствовать желаниям взрослых. А наиболее типичные проблемы таких детей – страх не соответствовать ожиданиям и другие социальные страхи. Ребенок с аккомодативным стилем поведения, наоборот, использует активно-наступательную позицию, стремится подчинить окружение своим потребностям. Неконструктивность такой позиции заключается в негибкости поведенческих стереотипов, преобладании экстернального локуса контроля, недостаточной критичности. Естественно, что дети, отнесенные к этому уровню, требуют индивидуальной коррекционной работы.

В качестве теоретической основы индивидуальной коррекционной работы используется подход, центрированный на ребенке (Г. Л. Лэндрет), опирающийся на следующие основные принципы:

искренний интерес к ребенку и его внутреннему миру;

безусловное принятие ребенка таким, какой он есть;

создание у ребенка чувства безопасности, возможности исследования себя и свободного выражения своих чувств;

предоставление ребенку средств выражения собственного «я»;

постепенность коррекционного процесса, следование темпу, задаваемому ребенком.

Поскольку у каждого ребенка своя собственная траектория движения, достаточно сложно структурировать коррекционный процесс в соответствии с компонентами психологического здоровья, выделить этапы работы. Однако можно выделить некие условные этапы, опираясь на чувства, проявляемые ребенком, на содержание его рисунков и игр.

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

На среднем этапе (5-8-е занятие) появляются подавляемые ранее чувства

ребенка: гнев, страхи, обиды. Начинается работа по исследованию различных частей 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 появляется тематика победы главных героев, т. е. победы добра над злом. Нередко ребенок подходит к обсуждению своей глубокой проблемы: страха перед отцом, страдания от развода родителей, ревности к сиблингам и т. п.

На заключительном этапе (9-15-е занятие) появляются чувства радости, свободы, чувство 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.

Хотя трудно четко выделить этапы работы, можно описать специфику работы с детьми, использующими для разрешения внутреннего конфликта ассимилятивные или аккомодативные средства. Обратимся для этого сначала к рассмотрению их психологических особенностей и поведенческих проявлений.

**Ассимилятивные дети.** Психологические особенности таких детей – низкая самооценка, неадекватный уровень притязаний (заниженный или завышенный), вытеснение гнева (трудности его прямого проявления), социальные страхи (не соответствовать ожиданиям взрослых, сделать что-то не так, контрольных работ, ответов у доски и т. п.). Эти дети склонны к психосоматическому реагированию на трудные ситуации, например, тошнотой, рвотой и т. п.

В поведенческом плане они чаще всего отличаются хорошей успеваемостью и дисциплиной, заслуживают поощрения педагогов и родителей. Взрослых может иногда беспокоить снижение качества учебной деятельности у этих детей во время контрольных мероприятий. В обычных условиях к психологу такие дети попадают только после появления у них серьезных психосоматических отклонений по совету врача-невропатолога.

**Аккомодативные дети.** Они обладают следующими психологическими особенностями: неустойчивой самооценкой, зависящей от внешнего окружения, высоким уровнем притязаний, острой чувствительностью к неуспеху, стремлением к лидерству, отсутствием эмоциональной децентрации, экстернальным локусом контроля, сниженной критичностью.

Эти дети склонны к нарушению норм поведения, активны и нередко импульсивны. Доставляют много проблем работающим с ними взрослым, ибо «тянут внимание на себя». Их трудно заставить что-либо сделать, если они сами этого не захотят. Остро реагируют на авторитарные воздействия ухудшением дисциплины и успеваемости.

Как видно из приведенных характеристик, можно, основываясь на критерии психологического здоровья, выделить центральные направления в работе с ассимилятивными и аккомодативными детьми. Если психологическое здоровье предполагает динамическую гармонию между человеком и средой, то коррекционная работа должна содействовать восстановлению нарушенной по тем или иным причинам гармонии. Соответственно основное нарушение гармонии у ассимилятивных детей наблюдается в отношении гнева, которое и влечет за собой

многочисленные страхи, неуверенность и т. п. У аккомодативных детей – в отношении несформированной в соответствии с возрастом эмоциональной децентрации, а также локуса контроля, следствием чего является недостаточная волевая регуляция поведения. Отсюда можно заключить, что основное направление работы с ассимилятивными детьми – это работа с гневом, т. е. обучение детей осознавать свой гнев, принимать его и адекватно выражать. Основное направление работы с аккомодативными детьми – интернализация локуса контроля, формирование эмоциональной децентрации.

Однако, говоря о специфике коррекционного процесса у аккомодативных и ассимилятивных детей, необходимо отметить, что при его организации необходимо учитывать и зону конфликта, и содержание конфликта.

Согласно А. А. Бодалеву, В. В. Столину, зона конфликта определяется основными сферами жизнедеятельности детей: семьей или детским садом и школой (коллективом сверстников). Однако, как нам кажется, для дошкольников и младших школьников более значимыми являются взаимоотношения с воспитателем и учителем, чем взаимоотношения со сверстниками. Кроме того, взаимоотношения с воспитателем и учителем также во многом опосредуются семьей ребенка. К примеру, отношение учителя к ученику сильно зависит от того, как сложилось его взаимодействие с семьей ребенка. Соответственно ребенок может чувствовать бессознательный страх родителей перед школой и принимать его на себя. Поэтому, говоря о зоне конфликта для дошкольников и младших школьников, нужно ориентироваться либо на нарушения семейных взаимоотношений, либо взаимоотношений с воспитателем и учителем, имея в виду, что последние во многом опосредуются первыми.

При определении содержания конфликта можно поддержать точку зрения А. А. Бодалева и В. В. Столина, которая в свою очередь основывается на теории Э. Эрикsona. Главное в возникновении того или иного внутреннего конфликта – это особенности переживания ребенком стадий созревания своего «Я»: доверия – недоверия к окружающему миру, самостоятельности – нерешительности, предпримчивости – чувства вины, умелости – неполноценности. Но, помимо особенностей переживания стадий созревания, безусловно необходимо учитывать и актуальную жизненную ситуацию ребенка как возможный фактор инициирования внутреннего конфликта, например развод родителей.

Зона конфликта и содержание конфликта определяются в беседе с ребенком, а также с помощью общепринятых для этих целей методик: проективных рисунков, неоконченных предложений, методики САТ.

Перейдем к специфике самих индивидуальных занятий. Как мы уже отмечали, на практике конструирование занятий является достаточно длительным и сложным. Но условно в каждом занятии можно выделить три части.

Вводная часть состоит, как правило, из телесноориентированных методов работы. Теоретические истоки этого метода – это работы В. Райха и его последователей о наличии «мышечного панциря», вызванного систематическим подавлением чувств, лишающего человека энергии и радости, удовольствия от жизни. Соответственно самовыражение человека облегчается через работу с телом, мобилизацию его энергии и возвращение к его первичной природе – свободе телодвижения и свободе от мышечного напряжения.

Оптимальность использования именно телесноориентированных методов в этой части обусловлена школьными условиями. С одной стороны, они воспринимаются детьми как элементы уроков физкультуры и поэтому не вызывают страха. В особенности это важно для детей с трудностями самораскрытия. С другой стороны, дети, испытывающие в школе дефицит физической активности, с удовольствием включаются в телесноориентированную работу. Кроме того, совместное участие ребенка и взрослого в работе приводит к быстрому установлению контакта между ними.

Все упражнения, используемые в этой части, можно разделить на две группы.

1. Упражнения с фокусированием на осознавании движения и самом движении тела в целом, например: «побыть обезьяной, походить по горячему песку, погладить большую собаку, податься со Змеем Горынычем» и т. п.

2. Упражнения, направленные на коррекцию конкретных страхов: страха падения, страха высоты, отсутствия почвы под ногами и т. п.

В качестве оборудования для этой части занятий необходим детский матрасик или спортивный мат, а также несколько диванных подушек.

Центральная часть, по нашему мнению, должна быть посвящена работе с гневом и интровертами. В качестве теоретической модели мы рассматриваем положения гештальт-терапии, соответствующим образом примененные в работе В. Оклендер. Она убедительно доказывает, что проблема выражения ребенком гнева является одной из центральных в развитии ребенка и большая часть невротических симптомов связана с подавлением гнева. Это объясняется тем, что гнев – наименее дозволенная для ребенка эмоция. Гнев ребенка, по мнению взрослых, не имеет права на существование, отвергается ими, вместе с гневом отвергается часть «Я» ребенка, которое становится слабым, диффузным, теряет способность к развитию. В качестве защитных механизмов от негативных посланий о самом себе дети используют конфлюэнцию, ретрофлексию, дефлексию.

Конфлюэнтные дети стремятся к постоянному слиянию с кем-либо, чтобы испытывать чувство «Я». Ретрофлексирующие – направляют гнев на самих себя: падают, ударяются и т.д., но не позволяют самим себе гневаться, всячески отрицают свой гнев. Дефлексирующие – хаотично деструктивно проявляют гнев в отношении окружения: дерутся, хулиганят. Как нам кажется, ассимилятивные дети чаще используют конфлюэнцию и ретрофлексию, аккомодативные – дефлексию.

В работе над интровертами В. Оклендер различает несколько стадий.

1. Признание их существования.  
2. Определение тех частей «Я», которые ребенок ненавидит, с помощью специфических примеров.

3. Тщательная разработка и персонификация ненавистных частей.  
4. Отделение полярных противоположностей в каждом из негативных интровертов.  
5. Обучение принятию себя и заботе о себе.

Однако, как показывает практика, использование предложенных В. Оклендер технологий для работы в условиях школы в России является проблематичным. Интроверты у детей настолько сильны, что приходится опираться на непрямые методы. Среди наиболее эффективных можно выделить следующие группы методов:

1. Свободное рисование с беседой о рисунке: воображаемое пре вращение ребенка в часть картинки, составление им рассказа от имени части картинки, от первого лица. При этом для облегчения само выражения используются не только обычные средства – фломастеры, краски, но и нетипичные – театральный грим, тени, помада, лак для ногтей и т. п. Очень интересно использование театрального грима, ибо он позволяет рисовать пальцем или пальцами.

2. Игры-драматизации. Разыгрывается либо маленький спектакль на основе содержания выполненного ранее детского рисунка, либо специально предложенная сказка-метафора, содержащая проблему, близкую к проблеме ребенка. По возможности данный сценарий проигрывается два раза со сменой ролей так, чтобы ребенок побывал в различных полярных ролях: обидчика и обижаемого, агрессора и объекта агрессии и т. п.

3. Упражнения с полярностями, в которых ребенок, пересаживаясь со стула на стул (с подушки на подушку, с одного листа бумаги на другой), проигрывает полярность различных социальных и семейных ролей: плохой – хороший ученик, добрая – строгая учительница, добрая – строгая мама и т. п.

В некоторых случаях эффективно организовать диалог с ребенком, пребывающим в той или иной полярности, или же позволить ему побывать в ней довольно долго, например, разыграть один день с утра до вечера плохого ученика, затем – хорошего.

2. Упражнение по изучению различных частей своего «Я». Это наиболее сложная группа упражнений, нам пришлось конструировать их самим. В качестве удачного примера приведем игру «Полет в космос».

На столе раскладываются круги-планеты Солнечной системы. Ребенку предлагается придумать, какие люди живут на каждой планете, и побывать на этих планетах. Обычно дети придумывают жителей планет в соответствии с запрещенными областями поведения или проблемными частями «Я». Так, мальчик небольшого роста и страдающий от этого придумывает одну планету великанов, другую – карликов, на остальных планетах у него живут люди, которые всегда дерутся, люди ругающиеся и люди, которых все время заставляют что-то делать.

Заключительная часть занятия предполагает выход на глубинные проблемы ребенка и представляет собой один из наибо лее распространенных вариантов игротерапии – ненаправленную (недирективную) игротерапию. Мы не будем останавливаться на теориях игры, обосновывая ее значимость. Они достаточно подробно рассмотрены в психолого-педагогической литературе. Кратко обоснуем возможности и особенности именно недирективной психокоррекции, центрированной на ребенке. Недирективная психокоррекция основывается на свободной игре ребенка в условиях определенной системы отношений Ребенок – Взрослый при наличии возможных средств для исследования ребенком опыта реальной жизни и выражения широкого спектра чувств. Главной характеристикой системы отношений Ребенок – Взрослый является безусловное принятие взрослым ребенка и его игровых действий, которое необходимо для развития у него внутренней свободы, чувства безопасности, усиления его «Я». Кроме того, важным является отсутствие контроля за ребенком, что позволяет ему быть самим собой, обучает самоконтролю в сочетании с ответственностью, представляет возможность делать самостоятельный выбор и самому отвечать за него.

Несколько сложнее обеспечить детям средства для исследования опыта реальной жизни и выражений чувств. В классическом варианте недирективной психокоррекции, описанном Г.Л.Лэндретом, для этого требуется игровая комната и определенным образом подобранные игрушки: игрушки из реальной жизни (машины, лодки, куклы и т.п.), игрушки для отреагирования агрессии (ружья, резиновые ножи и т. п.), игрушки для творческого самовыражения (песок, вода, кубики). Однако сам Г.Л. Лэндрет отмечает возможность использования переносной «игровой комнаты», размещенной внутри чемодана. Мы полагаем, основываясь на собственном опыте, что для школы наиболее оптимальным является промежуточный вариант, «игровая комната», размещенная на столе. При этом на стол помещаются 3 лоточка размером приблизительно 30 x 40 см с водой, с песком, с маленькими игрушками. Естественно, отбор игрушек осуществляется в соответствии с принятыми в игровой коррекции требованиями.

Таким образом, прослеживается следующая логика внутри каждого коррекционного занятия.

Физическая активность ребенка в начале занятия является максимальной, в конце – минимальной, что позволяет ребенку как быстро включиться в занятие, так и выйти из него – заняться другими делами, пойти в группу или в класс.

Директивность ведущего в первой части постепенно сменяется полным исчезновением директивности в конце.

Происходит постепенное расширение выражаемых ребенком чувств, углубление прорабатываемой проблематики к заключительной части.

Приведем примеры некоторых техник индивидуальной работы, оказавшихся наиболее эффективными.

#### Техника «Поиграем в маленьких»

Описание техники. Эту технику можно использовать только после установления достаточного доверия между ребенком и взрослым. Ведущий предлагает ребенку поиграть в младенцев. Ребенок ложится на матрасик, пытается воспроизвести хаотичные движения рук и ног младенца, ведущий помогает ему, раскачивая его ноги и руки. Если присутствует ассистент, то один взрослый раскачивает ноги, другой – руки. Если позволяет вес ребенка, ведущий берет его на руки и носит по комнате (то же возможно с ассистентом), приговаривая, что мама очень любит своего ребенка.

Затем ребенок немного «подрастает» и начинает «учиться вставать». На матрасике он становится на колени, руками держась за стол, пытается встать, ведущий несколько раз «помогает ему» упасть. Затем ребенок еще «вырастает», он уже умеет говорить «нет», он ложится на матрасик, пятками бьет по нему (ведущий помогает ему бить с большой силой), громко кричит «нет, нет, нет».

Ребенок «подрастает» еще. Он уже умеет драться. Ведущий и ребенок дерутся подушками, при этом ведущий спрашивает, с кем и почему дерется ребенок.

Показания к применению техники. Данная техника применима, если ребенок старается закрыться от ведущего и при этом не позволяет себе осознать и принять свой гнев в отношении близких и значимых для него взрослых: родителей, братьев, сестер. Кроме того, ее можно использовать для работы с детьми, имеющими глубокие страхи падения, иногда внешне не проявляемые.

Примеры применения. Никита, 8 лет, глубоко страдает из-за того, что после

развода родители никак не могут поделить его и брата. На этапе «битья» подушками он сообщает, что лупит сначала брата, «потому что он ему надоел», затем маму, «потому что она его не любит», потом папу, «потому что он ушел от нас».

Саша, 10 лет, жалуется, что очень медленно пишет, не успевает за классом, хотя в жизни обычно он очень подвижный мальчик, любит бегать, прыгать. Правда, при этом он слишком часто падает и получает травмы. В разговоре выясняется, что пишет он медленно, ибо очень боится сделать ошибку (наша гипотеза – упасть).

При выполнении данной техники на этапе «поднялся и упал» Саша категорически отказывался падать, напрягал колени, кричал: «Не буду падать». В конце концов он упал в сторону от матраса и немного ударился головой об стул, т. е. воспроизвел реальную для него жизненную ситуацию.

#### Техника «Пещера моей души»

Описание техники. Ведущий рассказывает ребенку историю: «Жил-был мальчик. Самый обыкновенный мальчик. Жил он в большом доме с папой и мамой. И как у всех обычных мальчиков, у

него были дедушка и бабушка. И все родственники, как могли, заботились о нем. Но что ему были их заботы. Он был так одинок. Он думал, что ни один человек в мире не может его понять. 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, старался в угол забиться, чтоб его не трогали, не учили, не заботились. Так что мальчику от колдовства феи Рул из страны Скуул стало еще более одиноко. Но вот однажды попал наш мальчик по случаю, не специально, в башню под страшным именем Холидж, и навстречу ему вышла девочка по имени Сайко. Она улыбнулась ему и сказала: «Здравствуй, мальчик. Давай присядем, и ты мне все расскажешь. Я слушаю тебя». От этих слов его иголки сразу 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. Долго рассказывал мальчик, а фея слушала, смотрела на него ласково и не перебивала. Чем дольше говорил мальчик, тем иголки становились меньше, а темная пещера в его душе становилась светлее. Наступал вечер. Смеркалось. «Мама, наверное, беспокоится, – сказал мальчик, – я побегу, до свиданья». «До встречи, пока», – ласково сказала фея Сайко».

Далее ведущий просит ребенка нарисовать «пещеру своей души».

Показания к применению техники. Техника может применяться в работе с детьми, отличающимися повышенной замкнутостью. В процессе прослушивания сказки они идентифицируют себя с ее героем и вслед за ним в процессе выполнения рисунков, как правило, начинают рассказывать о себе.

Примеры применения. Даня, 9 лет (родители в разводе), рисует «пещеру своей души» полосатой, причем цвет полос постепенно сверху вниз темнеет. Далее он говорит, что эта пещера соответствует его жизни с 4 лет – так он себя помнит. Тогда

она была хорошей. Но постепенно она ухудшается – темнеет. Завершает рисунок внизу темной чертой – это последние два месяца, когда обострились отношения дома с мамой, и мальчик просится жить к отцу Даня долго рассказывает. А затем вверху рисунка изображает голубое облако. «Там ангелы», – поясняет он, и лицо ею светлеет. Значит, у мальчика появилась надежда

#### **4. Психокоррекция страхов**

Прежде чем перейти к описанию логики и содержания коррекционной работы, необходимо рассмотреть основные теории детских страхов. Но предварить их обсуждение нужно краткой характеристикой основных тенденций развития психики в детском возрасте, оказывающих наибольшее влияние на особенности и содержание страха.

Основная тенденция развития ребенка связана с формированием высших психических функций. В рамках культурно-исторической теории Л. С. Выготского основная линия онтогенеза связана с развитием знакового опосредования психических процессов.

Основываясь на теории Л. С. Выготского, многие исследователи рассматривают как одну из основных линий развития в детском возрасте развитие знаково-символической деятельности ребенка. Она представляет собой реализацию знакового отношения человека к себе и к миру.

Выделяется три последовательно возникающих в онтогенезе вида знаково - символической деятельности,

Первый из них, замещение, представляет собой перенос свойств одного объекта на другой.

Второй вид – моделирование – понимается как опосредованное практическое или теоретическое оперирование объектом, при котором не используется непосредственно сам интересующий объект, а используется вспомогательная искусственная или естественная система (квазиобъект), дающая информацию о существенных свойствах моделируемого объекта.

Экспериментирование является третьим видом знаково-символической деятельности, сущность которого состоит в оперировании самими «квазиобъектами», замещающими реальные предметы. Их трансформация не обусловлена логикой реально замещаемых предметов.

Ребенок-дошкольник находится преимущественно на стадии использования моделирования. В дальнейшем процессе развития ребенок начинает приходить к освоению экспериментирования.

Эта тенденция развития в детском возрасте накладывается на другую особенность детей, отмеченную Ж. Пиаже, говорившем о детском эгоцентризме, который проявляется в приписывании воли и сознания неодушевленным объектам.

А. В. Аверин по этому поводу отмечает, что эгоцентризм мышления проявляется в его трансдуктивности или неумении младшего школьника связать между собой причинно-следственными связями два случайных и одновременных события.

Отсюда вытекает представление о детском анимизме, который считают одной из характеристик детского мышления до приблизительно 10-летнего возраста. Он проявляется в том, что любое событие, не имеющее очевидной физической причины, интерпретируется детьми как связанное с одушевленным источником.

Также, говоря об особенностях онтогенеза, влияющих на эмоциональную жизнь ребенка, нельзя не отметить бурное развитие аффективного воображения. Оно направлено на изживание полученных психотравмирующих воздействий. В случае устойчивых конфликтов с реальностью дети обращаются к замещающему воображению.

Кроме того, следует отметить, что знаково-символическая деятельность детского мышления характеризуется символизмом особого рода. Дети используют символизацию как выражение содержания через чувственный конкретный образ. Это связано с тем, что мышление ребенка опирается на наглядные образы и представления. Отвлеченные словесные объяснения для него недоступны. Для понимания всегда нужен реальный предмет или его изображение.

В дошкольном возрасте широкое использование символизации в эмоциональной жизни ребенка, в его играх, рисунках отмечают многие авторы. Она способствует практическому освоению реального социального пространства. Здесь можно говорить о представленности знаково-символической деятельности в виде моделирования.

В дальнейшем у ребенка появляется возможность использовать экспериментирование в символической деятельности. В области эмоциональной жизни это может сказываться следующим образом. Как отмечалось, в процессе экспериментирования ребенок, оперируя заместителями (например, образами воображения), осуществляет трансформации, не обусловленные логикой реально замещаемых предметов.

Соответственно в младшем школьном возрасте аффективное воображение ребенка способно не только «отыгрывать» детские страхи, используя знаково-символическую функцию, но и осуществлять самостоятельные преобразования «пугающих» образов, используя творческое преобразование действительности.

Символизм мышления находит свое непосредственное отражение в детском страхе. Проблематика детского страха имеет давнюю историю в психологической науке.

Представитель биогенетического направления С. Холл распространял биогенетический закон и на онтогенез страха. Он утверждал, что ребенок переживает в процессе своего развития страхи, которые испытали животные, а затем люди на различных этапах антропогенеза. Он писал, что в детских страхах сохранились многочисленные следы первоначальной психоплазмы, из которой первобытный человек создавал многочисленные волшебные демонические существа.

Доказательством биогенетического детерминизма, с точки зрения С. Холла, являются многочисленные рационально необъяснимые детские страхи Боязнь животных более, чем другие виды страха, походит на исчезнувшие рефлексы и отголоски психических состояний первобытного человека, наличие которых у современного

ребенка нельзя объяснить ни фактами его индивидуальной жизни, ни нынешними условиями его существования. Эти формы страха интерпретируются автором как инстинктивный страх, то есть не имеющий опоры в индивидуальном опыте. Также источником страха у детей является тяжелый личный опыт и влияние социальной среды. Понимая страх как неустранимую реакцию души, С. Холл

отмечает, что существует возможность его приведения в границы здоровой реальности.

Выделение в детском страхе наследственной, инстинктивной основы поддерживали многие авторы. Так, Д. Селли писал, что инстинктивный страх, преобладающий в фазе раннего детства, в возрасте, соответствующем младшему школьному, все более замещается страхом «по опыту», то есть социальным.

Подробное изучение феномена страха в детском возрасте проводилось в рамках психоанализа.

Как было отмечено, З. Фрейд полагал, что страх – это аффект, который возникает в субъективной ситуации неудовольствия, с которым (неудовольствием) нельзя справиться путем разрядки через принцип удовольствия. 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 страх – 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 соответствует опасность потери объекта любви, фаллической фазе – страх кастрации и страх перед Сверх-Я – латентному периоду.

По мере прохождения возрастного периода ситуация опасности, соответствующая ему, обесценивается в связи с укреплением «Я». Соответственно можно говорить о том, что периоду, соответствующему возрасту 6- 10 лет, с точки зрения З. Фрейда, свойствен естественный невротический страх Сверх-Я.

Психоаналитический подход в исследовании детских страхов развивала А. Фрейд. Одним из базовых представлений для нее являлась идея о том, 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 значение в психике ребенка, и на первое место выходит возникающая тревога Сверх-Я, имеющая свой источник в сознании и проявляющаяся большей частью в чувстве вины.

В рамках неопсихоанализа психоаналитические представления наполнялись социально-культурным содержанием. Одна из основных концепций детского страха в этом направлении связана с работами Г. С. Салливена. Основной особенностью его теории является представление о том, что переживания страха и тревоги различны по своей природе. Страх рождается из ощущения угрозы физико-химическим потребностям, необходимым для поддержания жизни. Тревога не имеет отношения к физико-химическим потребностям, а рождается из интерперсональных отношений.

В самом начале развития, в младенчестве, напряжение тревоги возникает из-за тревоги, переживаемой материнской фигурой, т. е. взрослым человеком, от содействия которого зависит выживание младенца. Здесь необходимо упомянуть одно из базовых положений Г. С. Салливена: напряжение тревоги, переживаемое

материнской фигурой, вызывает тревогу у младенца путем эмпатии. Например, у младенца возникает страх, когда «плач от голода» не вызывает реакции – кормления (удовлетворения физико-химической потребности). Тревога же возникает, когда кормление (или любая забота) сопровождается тревогой матери. Из этого следует, что между страхом и тревогой существует ряд существенных различий. Вследствие возрастающей дифференциации потребностей дети приобретают определенную специфику страха: появляются страхи, связанные с неудовлетворением разных потребностей («страх от голода», «страх от холода» и т.п.). Тревога же, по причине локализации ее источника вне младенца, не имеет своей собственной специфики, т. е. связи с внутренним состоянием организма. Источник тревоги с самого начала находится «вовне» организма.

Возраст 6-10 лет, называемый Г. С. Салливеном ювенильным, обладает, по его мнению, особой спецификой. В этом возрасте происходит стремительное развитие способности системы самости к самоконтролю. Это позволяет ребенку овладеть многими обеспечивающими безопасность операциями, освоить способы освобождения от тревоги на основе оценки ожидаемых санкций и последствий нарушения или игнорирования запретов.

Соответственно с помощью синтаксических переживаний в юве-нильном возрасте происходит сознательная регуляция поведения, направленная на преодоление тревоги. Именно тревога является одним из главных «ориентиров» в ознакомлении младшего школьника с системой ориентации в социальном мире.

Итак, можно отметить, что в зарубежной психологии исследования, связанные со спецификой детских страхов, велись в основном в рамках психоаналитических направлений. Одним из характерных признаков данного подхода является тенденция авторов выяснить «психологическую пользу» детского страха, его естественность для психики, а также провести разграничение между нормальным и патологичным развитием в области детского страха.

В отечественной психологии изучение страха у детей велось в рамках концепции неврозов и невротического развития личности. В данном случае авторы не создавали собственные целостные концепции детского страха, а в рамках своих задач вносили ряд существенных замечаний, связанных со спецификой детского страха.

Так, Н. С. Жуковская пишет о неврозе страха как о группе реактивных (психогенных) состояний с ведущим синдромом страхов. В. А. Гурьева выделяет невроз страха, развившийся из острой аффективно-шоковой реакции и возникший постепенно, под влиянием травмирующей ситуации. Первый характеризуется паническим страхом, а второй – страхами, носящими навязчивый характер. Т. П. Сим-сон отмечает высокое значение фактора неожиданности для возникновения детских страхов. Она заявляет, что любое явление, если оно возникло неожиданно, может стать источником страха.

Вышеприведенные и другие авторы данного направления, говоря о детском страхе, в первую очередь описывали клиническую картину «невроза страха», его классификацию, – уделяя небольшое количество места его возрастным особенностям. Однако в отечественной психологии существует ряд исследователей, уделявших большое внимание страхову в младшем школьном возрасте.

В. И. Гарбузов разрабатывал концепцию неврозов у детей. Анализируя

специфику детских страхов, он отмечал, что за всеми страхами ребенка стоит неосознаваемый или осознаваемый страх смерти. О периоде перехода дошкольника в младший школьный возраст он говорил, что в этом возрасте малыш постигает всю свою беспомощность и сложность окружающего мира, с этого возраста он начинает задумываться о смерти. Возникают вопросы: «А я не умру?»; «А ты, мама, не умрешь?». Страх смерти естественен для человека. Этот страх – корень всех страхов. Ребенок может бояться Бабы Яги, волка и «чужого дяди», бояться многих объектов, иметь множество различных страхов, но за ним и стоит одно – страх смерти.

А. И. Захаров рассматривал страх в детском возрасте как основную движущую силу невротического развития личности. Дошкольному возрасту, по его мнению, соответствуют инстинктивные страхи, выступающие главным образом в виде триады «темнота-одиночество-замкнутое пространство». В 5- 7 лет происходит осознание детьми смерти как прекращения жизни. За бурным аффективным всплеском следует «успокоение», когда ребенок перестает задавать «пугающие» родителей вопросы о смерти и фантазировать по поводу этого. Однако, как замечает автор, «мы не можем окончательно «похоронить» страх смерти, он трансформируется в страх смерти родителей». Однако социальная реальность приводит к тому, что в данном возрасте на первый план выходит страх быть не тем, не соответствовать предъявляемым ребенку требованиям. Этот страх, как правило, проявляется в особенно значимых для ребенка ситуациях (ответ у доски, контрольная работа и пр.). Для

детей 7-11 лет характерно уменьшение эгоцентризма и увеличение социоцентрической направленности личности. Соответственно младший школьный возраст – это возраст, когда перекрещаются 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, порождают 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 могут появляться в их сновидениях.

Подводя итоги рассмотрению специфики страхов разными авторами, сведем их взгляды в таблицу .

Итак, проведя анализ взглядов различных авторов на особенности содержания страха в детском возрасте, необходимо отметить следующее.

В психологических исследованиях представлен достаточно широкий спектр взглядов на специфику страха в младшем школьном возрасте. Обобщая, можно выделить несколько подходов, по-разному описывающих специфику содержания страха у детей.

В психоаналитическом подходе основное место уделяется развитию внутренних психологических инстанций. Отмечается, что в этом возрасте у ребенка

формируется «Сверх-Я» и именно с данным феноменом связаны особенности детского страха.

Следующий подход условно можно назвать социальным. Здесь исследователи, как отечественные, так и зарубежные (Д. Селли, Г. С. Салливен, В.В.Лебединский, А.И.Захаров), обращают внимание в первую очередь на изменения социального положения ребенка, на особенности его взаимоотношения с внешним миром. Они говорят о том, что содержание детского страха становится тесно связанным с характером межличностных знаковых социальных взаимоотношений.

Можно предположить, что эти два подхода отражают две точки зрения на единый феномен. Сторонники одного похода обращают внимание на внутреннюю психическую деятельность, другие исследователи обращают свое внимание на социальные аспекты существования ребенка.

Также можно указать еще два направления, связанных с выделением различных особенностей развития ребенка.

В одном случае авторы (А. И. Захаров, В. И. Гарбузов, М. П. Че-редникова) фиксируют выявленный экспериментальным путем страх смерти у детей 5-8 лет. Причина его возникновения, как отмечается, лежит в особенностях развития детской картины мира – у ребенка происходит осознание смерти как таковой, как конечности жизни.

#### *Основные подходы к пониманию психологии страха в возрасте 7-10 лет*

| Автор          | Психологическая особенность, детерминирующая специфику страха  | Специфика страха (новый вид страха)  |
|----------------|--|--|
| Д. Селли       | Осознание «опыта»  | Социальный страх, рожденный из опыта   |
| З. Фрейд       | Сверх-Я  | Страх Сверх-Я  |
| А. Фрейд       | Сверх-Я  | Страх Сверх-Я как первый «внутренний» страх  |
| Г. С. Салливен | Система самости получает возможность самоконтроля              | Страх нарушения запретов и последующих санкций становится регулируемым за счет управления поведением, страх становится элементом знаковых (синтаксических) взаимоотношений ребенка с миром |
| В. И. Гарбузов | Осознание смерти   | Страх смерти   |
| А. И. Захаров  | Осознание смерти, активная социализация, «магическое» мышление | Страх смерти, страх «быть не тем», страх мифологических существ  |

Кроме того, описывается существование у детей страха, связанного с символическими структурами сознания, с мифологичностью мышления, – страха различных мифологических персонажей. Именно этот подход обращает внимание на данные страхи-заместители, которые могут являться надстройкой над всеми остальными детскими страхами и которые связаны с культурно-историческим развитием общества.

Рассмотрев основные теории детских страхов, обратимся к описанию коррекционной программы, направленной на снижение уровня страхов.

Теоретической основой программы можно назвать взгляды И.Б.Гриншпуна о том, что причиной страха является депривация специфической поисково-преобразовательной активности, которая «обращает креативность ребенка в область своего рода пассивного воображения, выполняющего функцию психологической защиты». В этом случае воображение направлено на постоянное продуцирование новых образов страха вместо нахождения путей их «преодоления». Соответственно когда страх принимает невротическую, болезненную форму, то воображение

ребенка «отклоняется» от нормального развития. Из свободного фантазирования оно превращается в аутостимуляцию, строящую «круговое» и жесткое движение образов, – таким образом воображение закрепощается. Соответственно базовой задачей, от решения которой будет зависеть успех всей помощи, будет активизация фантазии и накручивание невротической аутостимуляционной цепочки – разрушение привычных паттернов фантазирования, приводящих к неврозу.

С этими идеями созвучно мнение А. И. Захарова, что «повторное переживание страха при отображении его на рисунке приводит к ослаблению его травмирующего звучания».

Кроме того, необходимо основываться на концепции преодоления детских страхов и тревожности с помощью образов, разработанной А. Лазарусом. Она заключается в использовании в процессе психотерапии образов, способных вызывать положительные эмоции и чувство свободы от тревоги.

Перейдем к описанию самой коррекционной программы.

Цель программы – активизация, оптимизация и нормализация процессов воображения, связанных со страхом. Она направлена на то, чтобы воображение развивалось и действовало не по «законам» страха, а, наоборот, чтобы здоровое воображение «овладело» страхом, подчинило его себе.

Реализация цели обеспечивается в процессе решения следующих задач.

Символический контакт с объектом страха и отреагирование через проигрывание и идентификацию со страхом.

Снятие «боязни страха» через осознание его социальной приемлемости и полезности.

Активизация через воображение ресурсов бессознательного, связанных с архетипическими переживаниями, отраженными в традиционной народной культуре.

«Овладевание» страхом через изменения фокуса отношения и перестройку взаимодействия с объектом страха.

Программа состоит из восьми занятий, проводящихся еженедельно в течение 2 месяцев. На каждое занятие отводится от 1 до 2 часов. Состав группы: 10-15 детей возраста 6-9 лет.

Программа строится по следующему плану.

*Занятие 1. Вступление.*

Первичный психологический контакт, снятие напряжения, первичная диагностика.

*Занятие 2. «Бояться можно».*

Снятие «боязни страха» через осознание его социальной приемлемости и полезности.

*Занятие 3. Архетипы страха.*

Активизация ресурсов бессознательного, связанных с архетипическими переживаниями, отраженными в традиционной народной культуре.

*Занятие 4. «Веселый страх».*

Первичные элементы обучения рефреймингу – преодоление страха через смену отношения к нему, при оставлении самоценности «страшных» переживаний.

*Занятие 5. Реальный страх.*

Отработка проблем, связанных с конкретными реальными страхами.

## *Занятие 6. Нестрашный страх.*

Второй этап обучения рефреймингу – обучение и получение опыта конструктивного взаимодействия со страхом.

## *Занятие 7. Страх в сновидениях.*

Проработка страхов, связанных со сном, и использование сна как механизма «проникновения» во внутреннюю динамику страха.

## *Занятие 8. Заключение.*

Итоги. Обобщение полученного опыта, осознание и вербализация итогов. Создание праздничной атмосферы для формирования оптимистического направления развития.

### *Занятие 1. Вступление*

Общая цель: первичный психологический контакт, снятие напряжения, первичная диагностика.

#### *1. «Потерялся!»*

Цель. Представление имени в игровой форме. Снятие первичного напряжения.

Материал. Повязка на глаза.

Содержание. Мы все гуляем по лесу, вдруг видим – одного из нас нету. Этому ребенку завязываются глаза. Мы начинаем хором звать его, например: «Ау, Саша!». Но на самом деле он не потерялся, а спрятался. Когда ему захочется, он отзывается и говорит: «Я здесь!». Все радуются.

#### *2. «Фу, убирай!» (на основе народной игры)*

Цель. Активизация энергетического потенциала. Снятие двигательного напряжения.

Содержание. Детям говорится, что сейчас мы будем строить дом. Сжатый кулак – это один этаж. Дети становятся в круг и ставят свои кулаки один на другой – получается дом. Затем ведущий говорит: «Ветром дунет, огнем сожжет. Фу, убирай». Дети должны на последнем слове как можно быстрее отдернуть руки и сесть на свои места.

#### *3. «Превращаемся в страшных»*

Цель. Актуализация образов страха, игровая диагностика. Первичное отреагирование.

Материал. Как можно большее количество различных масок.

Содержание. Ведущий спрашивает: «Кто может быть страшным? Какой он может быть?». Дети рассказывают, ведущий записывает. Потом дети все вместе изображают всех страшных, которых они придумали. Автор (ребенок, который придумал конкретного страшного) по возможности показывает всем, как страшный должен выглядеть, и командует: «Превращаемся в...». Упражнение должно проходить в активной двигательной форме, ведущий юмористическими репликами поддерживает бодрую и оптимистическую игровую атмосферу.

#### *4. Рисование страха*

Цель. Релаксация. Отреагирование через изобразительную деятельность. Диагностика «базового страха».

Материал. Бумага, краски, карандаши, фломастеры.

Содержание. Ведущий просит детей нарисовать «страшный рисунок, что-нибудь страшное». При отказе ребенок рисует то, что хочет (это является дополнительным диагностическим фактором).

## **Занятие 2. «Бояться можно»**

Общая цель: снятие «боязни страха» через осознание его социальной приемлемости и полезности.

### **1. «Путаница»**

Цель. Двигательное раскрепощение, формирование работоспособности.

Содержание. Дети стоят в кругу, взявшись за руки и образуя кольцо. Ведущий запутывает кольцо, пропуская одних детей под руками других. Задача детей – «распутаться», не расцепляя рук.

### **2. Сказка «Как страх помог Мише и Маше»**

Цель. Обучение пониманию относительности в оценке чувств. Осознание социальной приемлемости страха. Переструктурирование сознания с борьбы со страхом на его использование и контроль.

*Содержание. 1-й этап. Детям читается рассказ.*

В одном месте в красивом доме с цветочным садом жила семья: папа, мама и двое детей – Маша и Миша. Папа с мамой очень любили своих детей и гордились ими, но одно их огорчало – оба ребенка очень всего боялись: боялись волка, боялись темноты, боялись остаться без света, боялись остаться одни дома и др.

Когда они ложились спать, то Миша клал рядом с собой игрушечный пистолет, который, несмотря на то что был игрушечным, очень громко стрелял.

А Маша – большой игрушечный нож. И каждый раз, засыпая в своих кроватках, они долго крутились, прислушиваясь к каждому шороху, так что по утрам, поправляя их простыни, мама каждый раз охала.

Однажды вечером мама с папой уложили детей спать и ушли ненадолго в гости к бабушке. «Может быть, они забыли закрыть дверь», – прошептал сестре Миша, потому что вскоре в саду, а затем уже рядом с дверью в коридор послышались какие-то уж слишком громкие шорохи и шажки. Дети потихоньку приоткрыли дверь и тут же захлопнули. Там ходила большая черная собака с опущенным хвостом. Дети придвинули к двери стулья, коробки и залезли под кровать. Но вдруг страшная мысль пришла к ним: «А мама с папой? Что будет с ними, когда они увидят собаку? Может быть, она бешеная и искусает их?». Дети затряслись от страха и тихонько заплакали. Потом как-то сразу Миша взял свой пистолет, а Маша резиновый нож. «Я испугаю ее», – сказал Миша. «А я побью ее», – сказала Маша. Дети разобрали завал около двери и вышли в коридор. Миша загрохотал пистолетом, а Маша застучала ножом по стене, потом по двери. «Пошли вон!» – закричали они хором. И собака выскочила, а дети заперли за ней дверь. Вскоре пришли родители. Они были очень встревожены. Соседка предупредила, что от их дома бежала большая черная собака. Дети рассказали им все, что было. Родители обрадовались: они гордились такими детьми. «Но как же вам удалось прогнать такую страшную собаку?» – спросили они. А дети отвечали: «Мы просто очень боялись за вас».

**2-й этап.** Под руководством ведущего сказка проигрывается всеми детьми в форме небольшого спектакля. Роли распределяет ведущий в зависимости от индивидуальных особенностей детей.

**3-й этап.** Обсуждение сказки. Делается вывод о том, что страх может быть полезным как самому человеку, так и окружающим. Дети самостоятельно придумывают ситуации, когда страх мешает, а когда помогает.

### **3. «Маски страха»**

**Цель.** Отреагирование негативных переживаний. Подготовка материала для занятия 4.

**Материал.** Куски плотного картона для масок формата А4. Ножницы, краски, фломастеры, карандаши. Длинные тонкие резинки.

**Содержание.** Под руководством ведущего дети вырезают и раскрашивают маски кого-нибудь «страшного». При наличии возбуждения после рисования проводится лепка на свободную тему.

### **Занятие 3. Архетипы страха**

**Общая цель:** активизация ресурсов бессознательного, связанных с архетипическими переживаниями, отраженными в традиционной народной культуре.

#### **1. «Колобок» (игра на основе народной сказки)**

**Цель.** Отреагирование личных страхов. Материал. Различные маски.

**Содержание.** С детьми разыгрывается сказка «Колобок». Однако персонажи, с которыми встречается Колобок, заменены на тех, кого нарисовали дети на занятии 1. Сначала Колобок – один ребенок, после «ухода» от первого персонажа к нему присоединяется ребенок, изображавший этот персонаж. После заключительной встречи, при которой происходит съедание Колобка, «происходит чудо» – живот лопается и Колобок превращается в обычных детей. Сказка проигрывается два раза. Сначала роли распределяются так, чтобы «авторы» страхов встретились с ними в составе Колобка. Потом дети становятся представляющими именно свои страхи.

#### **2. «Волк-волчишка, пусти переночевать» (на основе народной игры)**

**Цель.** Двигательная форма отреагирования страха с использованием архетипического потенциала народных игр. Снятие избытка возбуждения и торможения, связанных со страхом.

**Материал.** Мaska волка.

**Содержание.** Один ребенок – Волк – сидит в своем доме. Все остальные дети – Зайцы – ходят по лесу. Зайцы долго ходили, устали, им надо отдохнуть. Вдруг видят – избушка Волка. Страшно туда стучаться, но делать нечего. Стучат в дверь к Волку и говорят: «Волк-волчишка, пусти переночевать». Волк отвечает: «Пущу, но только до вечера, вечером – съем!». Зайцы ложатся спать в доме Волка. Они должны лежать, изображая спящих, ведущий проверяет, чтобы все дети были расслаблены, помогая тем, у кого не получается. Периодически ведущий сообщает, сколько осталось до вечера. Когда наступает вечер, Зайцы вскакивают и бегут в свои домики (стулья). Волк бежит за Зайцами.

#### **3- «Пых» (на основе народной сказки)**

**Цель.** Отреагирование архетипически значимых психологических «тем» с привлечением фольклорного материала, имеющего кросскультурное значение.

**Материал.** Непрозрачное плотное покрывало большого размера.

**Содержание.** Один ребенок – Пых, сидит отдельно от всех. Остальные дети – звери, которые сидят в гостях у кого-то из них. Они обедают, но вдруг кончается еда. Кто-нибудь спускается в подвал за едой, несмотря на то что ему не разрешают тудаходить, говоря, что там Пых. Пых пугает его и сажает рядом с собой на стул, накрыв покрывалом («съедает»). После этого, по желанию, идет второй и т.д., пока не останутся только те, кто не хочет, чтоб их «съели». Можно позволить детям

убежать из подвала. Игра должна проводиться шутливо, на эмоциональном подъеме.

#### 4. Рисование на свободную тему

Цель. Релаксация и отреагирование накопленных переживаний. Процессуальная диагностика.

Материал. Бумага, краски, фломастеры, карандаши. Содержание. Детям разрешается рисовать все, что им хочется.

#### Занятие 4. «Веселый страх»

Общая цель: Первичные элементы обучения рефреймингу – преодоление страха через смену отношения к нему при сохранении самоценности «страшных» переживаний.

#### 1. «Зайцы и Страшный»

Цель. Получение детьми опыта разностороннего отношения к страху в процессе обыгрывания полярности «страх – веселье, радость». Формирование основ произвольного управления данной полярностью – изменение содержания страха через смену отношения к нему.

Материал. Двусторонняя белая маска, вырезанная из картона, на палке (чтобы можно было держать). Фломастеры.

Содержание. 1-й этап. Дети все вместе раскрашивают одну сторону маски, делая из нее маску Страшного. На обратной стороне ведущий рисует маску Веселого.

2-й этап. Ребенок, держа маску страшной стороной, сначала изображает Страшного, которого мы боимся. Потом он внезапно становится Веселым, благодаря которому мы смеемся. Так повторяется несколько раз. С детьми проговаривается, что когда он Страшный – мы боимся, когда Веселый – смеемся.

3-й этап. Теперь, когда Страшный нас пугает и нам надоедает бояться, задается вопрос детям – что нам тогда делать? Тогда мы смеемся. Как только мы смеемся, Страшный становится веселым.

#### 2. «Как заставить страх исчезнуть?»

Цель. Формирование основ произвольного управления данной полярностью страх – веселье. Обучение контролю над страхом через смену отношения к нему. Материал. Страшные маски.

Содержание. Перед детьми разыгрывается история, в которой герой – один ребенок. Он гуляет по лесу и вдруг – Баба Яга. Что можно сделать? Следуют ответы детей. А как сделать, наколдовав, чтоб она исчезла? Надо улыбнуться ей и засмеяться. Ребенок улыбается, смеется – Баба Яга исчезает. Так повторяется несколько раз с разными детьми и разными образами страха.

#### 3. «Превращение страха»

Цель. Закрепление достигнутого в предыдущих упражнениях. Материал. Маски страха, нарисованные детьми на занятии 2. Краски, фломастеры, карандаши.

Содержание. 1-й этап. Детям говорится, что «мы уже стали могущественными волшебниками – умеем из страшного делать веселое. Теперь мы переделаем наши страшные маски». На их обратной, чистой стороне дети рисуют веселые, радостные маски.

2-й этап. Под музыку устраиваются танцы, на которых дети обыгрывают двусторонние маски, становясь то Страшными, то Веселыми.

#### 4. Лепка на свободную тему

**Цель.** Релаксация и отреагирование накопленных переживаний.  
**Процессуальная диагностика.**

**Материал.** Пластилин.

**Содержание.** Детям предлагается вылепить «все, что угодно». Поощряется совместное творчество. При затруднениях создания чего-то конкретного ведущий предлагает индивидуальные задания по работе с пластилином (размять, скатать и пр.).

**Занятие 5. Реальный страх**

**Общая цель:** отработка проблем, связанных с конкретными реальными страхами.

**1. Сказка «Спасение родителей»**

**Цель.** Психологическая проработка и отреагирование страха наказания.

**Содержание.** С детьми разыгрывается следующая сказка.

Жила-была семья зверей. Все у них было хорошо, но иногда папа с мамой наказывали кого-то из детей (у детей спрашивается – кого, за что, как? Демонстрируется несколько эпизодов). Но вот как-то раз утром мама с папой отправились добывать еду. Вечереет, уже пора им возвращаться – а их все нет. Подумали сначала дети: хорошо, что родителей нет – некому будет наказывать. Идет время, становится все темнее и темнее – грустно стало детям, испугались они за родителей и решили пойти их спасать. После преодоления ряда препятствий дети освободили родителей, заколдованных злым волшебником.

В заключение делается вывод о том, что дети поняли: несмотря на возможные наказания, родители для них – самое необходимое, и они в свою очередь для родителей – самое важное и нужное.

**2. «Кто притаился в темноте?»**

**Цель.** Отреагирование и снятие напряжения, связанного со страхом темноты.

**Понимание «обманчивости» страха.**

**Материалы.** Маски «ужасов».

**Содержание.** Один ребенок ложится на кровать, гасится свет, он засыпает – «ночь». Свет выключается при отсутствии сопротивления и явного нежелания. Внезапно ребенок просыпается от каких-то звуков и видит страшное чудище (его играет другой ребенок). Он дрожит от ужаса, пересиливая себя, включает свет и видит....малень-кого котенка, который пришел к нему приласкаться. При достаточной «продвинутости» группы обсуждается поговорка «у страха глаза велики» (автор Т. Шишова).

**3. «Я могу!»**

**Цель.** Осознание возможности адекватного проживания и переживания страха.

**Обучение способам преодоления реальных страхов.**

**Материалы.** В зависимости от содержания-.

**Содержание.** Сначала рассказывается, затем обсуждается, а потом ставится рассказ, который специально составляется для каждой конкретной группы в зависимости от особенностей страхов детей. Основная его структура следующая: ребенок сначала попадает в ситуацию, связанную со страхом и желанием и необходимостью (потребностью) его преодоления. Невозможность преодоления страха в зависимости от особенности ситуации сменяется рефреном «Я могу!» – нахождением внутренних сил. Важным элементом этого упражнения является

обсуждение, так как необходимо, чтобы дети не просто усваивали предложенный ведущим способ преодоления страха, но и модифицировали его, изменяя и предлагая свои варианты.

#### 4. Рисование на свободную тему

Цель. Релаксация и отреагирование накопленных переживаний. Процессуальная диагностика.

Материал. Бумага, краски, фломастеры, карандаши. Содержание. Детям разрешается рисовать все, что им хочется.

#### Занятие 6. Нестрашный страх

Общая цель: второй этап обучения рефреймингу – обучение и получение опыта конструктивного взаимодействия со страхом.

#### 1. «Зимовье зверей»

Цель. Изменение фокуса воображения, связанного со страхом, с элементами рефрейминга. Обучение конструктивному взаимодействию со страхом.

Содержание. С детьми разыгрывается сказка со следующим сюжетом. Все дети – звери, два ребенка – Волк и Монстр. Звери встречаются друг с другом и идут «от зимы лета искать». Потом все строят дом. Наступает зима. Приходит Волк. Придумываем, что можно сделать: засмеяться (вспоминаем занятие 4), всем взяться за руки. Все инициативы выполняются, и под конец все хором говорят 3 раза: «Мы тебя не боимся!». Волк, разочарованный, уходит. То же самое повторяется с Монстром. Через некоторое время звери слышат странные звуки. Послали одного или нескольких зверей посмотреть. Возвращаются они и говорят, что видели как Волк и Монстр сидят, дрожат и плачут. Почему? Им холодно, одиноко и грустно. Что делать? Можно пожалеть их, поговорить с ними, подружиться и пустить к себе в дом.

#### 2. Разговор со страхом

Цель. Соприкосновение со скрытыми чувствами, связанными со специфическим страхом, их психологическая проработка. Обучение конструктивному взаимодействию со страхом.

Содержание. Детям говорится, что «мы уже стали могучими волшебниками и можем многое. Теперь мы попробуем поговорить со страхами». Один ребенок представляет какой-нибудь Страх, сидящий здесь, на стоящем в центре стуле. Ребенок может посадить туда помощника, разыгравшего Страх, игрушку, рисунок и пр. Потом начинается диалог. Желательно, чтобы ребенок проигрывал как свою роль, так и роль Страха. При затруднениях возможна помощь со стороны группы или ведущего (в последнюю очередь) – подсказки, что могут сказать ребенок, Страх и что могут услышать в ответ, возможно проговаривание за кого-либо из них. Важно то, что любые варианты должны быть согласованы с самим ребенком («Он так сказал? Мог он это ответить?»).

При успешном проведении упражнения на поверхность выходят личные переживания, связанные со страхом. В случае наличия серьезных психологических проблем (опыт серьезных стрессовых ситуаций и т. п.) должна проводиться индивидуальная психологическая работа вне рамок тренинга.

#### j?. Лепка на свободную тему

Цель. Релаксация и отреагирование накопленных переживаний. Процессуальная диагностика.

## **Материал. Пластилин.**

**Содержание.** Детям предлагается вылепить «все, что угодно». Поощряется совместное творчество. При затруднениях создания чего-то конкретного ведущий предлагает индивидуальные задания по работе с пластилином (размять, скатать и пр.).

## **Занятие 7. Страх в сновидениях**

**Общая цель:** проработка страхов, связанных со сном, и использование сна как механизма «проникновения» во внутреннюю динамику страха.

### **1. Групповой сон**

**Цель.** Эмоциональная подготовка для работы с «личным» сном. Снятие психологических защит и возможность безопасного выражения личных переживаний посредством проекции. Первичная психологическая проработка страшных снов посредством отреагирования содержащихся в них переживаний, завершения незавершенных ситуаций.

**Материал.** Наличие возможности создать в помещении эффект расслабляющего «полусвета». Магнитофон. Кассеты со спокойной музыкой.

**Содержание.** Краткий разговор о снах – кому снятся, кому нет, кто любит и т. п. Затем детям читается стихотворение А. Введенского «Сны». Потом дети, сидя в кругу, берутся за руки, закрывают глаза, включается музыка, и детей просят представить, «как будто мы вместе сейчас уснули и видим один большой сон на всех». Через некоторое время дети открывают глаза и начинают по очереди рассказывать общий сон. Ведущий структурирует содержание, поддерживает смысловую согласованность и, самое главное, задает провокационные вопросы (о содержании сна), связанные со страхом. После этого происходит разыгрывание сна.

Если рассказ вызывает затруднения, то начинается спонтанная драматизация «того, что мы увидели», причем это может возникать как ответы на вопросы ведущего.

### **2. Личный сон**

**Цель.** Психологическая проработка страшных снов посредством отреагирования содержащихся в них переживаний, завершения незавершенных ситуаций. Интеграция значимых частей личности в процессе работы со снами.

**Материал.** Тот же, что и в упражнении 1.

**Содержание.** Ребенок рассказывает страшный сон (возможно, придуманный). После его просят побыть в роли одного из элементов, персонажей сна, рассказать про себя, показать себя, устроить диалог данного персонажа с группой. Дальнейшая работа может вестись по нескольким направлениям: а) проигрывание рассказанного сна с помощью других детей; б) проигрывание всех ролей в сне, выбор наиболее значимых, часто находящихся в противостоянии, и организация диалога между ними с помощью «пустого стула» или «дублера»; в) проигрывание одной, наиболее значимой части сна.

## **J?. Рисование сна**

**Цель.** Релаксация и отреагирование накопленных переживаний. Процессуальная диагностика.

**Материал.** Бумага, краски, фломастеры, карандаши. **Содержание.** Детей просят нарисовать сон так, как им хочется.

## **Занятие 8. Заключение. Итоги**

Общая цель: обобщение полученного опыта, осознание и вербализация итогов. Создание праздничной атмосферы для формирования оптимистического направления развития.

Материалы. Музыка. Пластилин. Желательно карнавальные шуточные одежды.

Содержание. 1-й этап. Вспоминаем содержание занятий и «прокручиваем» основные идеи (особенности страхов, способы взаимодействия с ними, отношения к ним) в зависимости от их актуальности для данной группы и степени их усвоения.

2-й этап. С детьми разыгрывается спонтанная драматизация, наполняющаяся содержанием в зависимости от конкретной группы. Ее структура аналогична структуре волшебной сказки по В. Я. Проппу: звери сталкиваются с какой-то проблемой, отправляются в путь, встречаются с препятствиями (страхами), которые оказываются их помощниками, помогая преодолевать путь. Дети играют все персонажи и постоянно меняются ролями. В конце цель достигается и занятие плавно перетекает в 3-й этап.

3-й этап. Кульминация – шуточный бал-маскарад и всеобщее веселение с использованием всех сделанных материалов (маски и пр.) и всех разыгранных ролей, сюжетных ходов и пр. В конце для релаксации дети лепят из пластилина страну, в которой все хотели бы жить.

##### 5. Консультирование родителей

Итак, мы рассмотрели особенности индивидуальной коррекционной работы с детьми ассимилятивно-аккомодативного уровня, основная цель и критерий успешности которой – их психологическое здоровье. Однако мы должны также коснуться специфики работы с их родителями. Как мы уже говорили, наиболее вероятная зона конфликта у младших школьников – это их взаимоотношения с родителями. И содержание конфликта, обусловленное особенностями переживания ребенком стадий своего созревания, также во многом определяется семьей ребенка.

Теоретический анализ литературы показывает, что наиболее оптимальной формой для организации эффективного взаимодействия между родителями и детьми являются занятия в форме тренингов. Однако можно утверждать, что использование тренинговых форм работы с родителями в современных российских условиях является нереальным. Социально-экономическая ситуация определяет дефицит времени у родителей, а низкий уровень психолого-педагогической культуры влечет за собой отсутствие запроса о психологической помощи. Поэтому основной формой работы с родителями является психологическое консультирование.

На сегодняшний день консультативная психология является достаточно развитым научно-практическим направлением, включающим различные теоретические концепции и достаточно разнообразный и эффективный методический инструментарий. Наиболее подробно описано семейное консультирование как важнейшая область применения консультаций. Очень интересны работы, рассматривающие проблемно-ориентированный подход как интегративный, обобщающий накопленные достижения различных психологических школ (П. П. Горностай, В. К. Васьковская, В. К. Лосева, А. И. Луньков).

Однако требуется модифицировать, а иногда где-то по-новому определить структуру консультативной беседы и содержание ее этапов применительно к

психологическому здоровью детей как основной цели работы.

Так, после установления контакта одним из первых этапов, традиционно выделяемых всеми авторами, является формулирование запроса, т.е. конкретизация ожидаемой психологической-помощи. Определяется структура жалобы: локус, самодиагноз. Обсуждаются способы работы с ее скрытым и явным содержанием.

Однако принципиальная особенность процесса консультирования в рамках формирования психологического здоровья детей – это отсутствие жалобы. Как мы уже отмечали ранее, всем детям проводится диагностика, направленная на определение уровня их психологического здоровья. С детьми ассимилятивно-аккомодативного уровня должна проводиться индивидуальная коррекционная работа. Но начинать ее без согласия родителей неэтично. Кроме того, как известно, практически любая психокоррекция детей малоэффективна без понимания и поддержки родителей. Поэтому родители приглашаются на консультацию по результатам диагностики или проблемам детей, вскрытым в ходе групповой или индивидуальной работы, а не приходят сами. И это существенно меняет начальные этапы консультации. Первым этапом становится сообщение педагога-психолога родителям о проблеме ребенка. А задачей этого этапа – побуждение родителей к формулированию жалоб, а затем и запроса. Сложность данного этапа заключается, с одной стороны, в преодолении страха самораскрытия родителей, с другой стороны, в необходимости учитывать установку родителей, которая сложилась у них в отношении школы в период, предшествующий консультации. Страх самораскрытия и неадекватная установка могут взаимодействовать друг с другом, образовывать достаточно мощные психологические защиты, мешающие консультированию.

Мы полагаем, что наиболее оптимальным является выделение в сообщении психолога двух частей: краткого описания трудностей ребенка и «заброски в будущее» – яркого описания вытекающих из этих трудностей проблем ребенка в более взрослом возрасте, способных помешать ему быть успешным, здоровым и счастливым, т. е. угрожающих его самореализации и здоровью. Построенное по такой схеме сообщение может стимулировать родителей сотрудничать с психологом. Таким образом, следующий этап консультации – жалоба родителя, во многом инициируемая сообщением педагога-психолога как с точки зрения ее локуса, так и с позиций ее сюжета.

Обратимся к рассмотрению второй принципиальной особенности консультирования в рамках формирования психологического здоровья – кратковременности консультирования, т. е. наличия достаточно ограниченного времени на консультативную беседу. Кратковременность обусловлена реальными условиями школьной психологической службы: большим количеством учащихся на одного педагога-психолога, а также типичной установкой родителей решить все вопросы за одну встречу.

Кратковременность консультирования предъявляет особые требования к таким его этапам: диагностической беседе и выработке гипотезы, толкованию гипотезы и реориентации – поиску новых способов действий.

Поскольку первичная гипотеза о содержании внутреннего конфликта ребенка, зоне конфликта и способе его поведения в конфликте сформулирована до встречи с родителями, в процессе диагностической беседы происходит уточнение гипотезы. При этом основными методическими приемами являются:

просьбы уточнения, например: «очень хочется понять, поясните...», «много материала, помогите разобраться...»;

использование средств, направленных на установление связи, например неоконченных предложений типа: «и это страх того, что...»;

использование предполагающих вопросов, например: «а может быть так, что...».

Поскольку беседа предполагает достаточно активную позицию консультанта, для обеспечения эмоционального комфорта родителей часть вопросов формулируется в косвенной форме:

в форме вставленных вопросов, например: «я очень интересуюсь тем, что вы...»;

в форме вежливых команд, например: «могли бы вы рассказать о...».

Чтобы избежать неверного трактования психологом чувств собеседника, используется перефразирование мыслей и чувств родителей, например: «если я вас правильно понял, то...».

Важным для обеспечения быстродействия консультации является постоянное резюмирование – подытоживание мыслей, выраженных родителями, например: «вас больше всего беспокоит, как я понял, ...».

Достаточно важным, на наш взгляд, является обращение внимания на преобладающие психологические защиты родителей, проявляющиеся в процессе консультации. Чаще всего можно встретиться с защитой по типу проекции или слияния. Проекция – это невротический механизм, основным содержанием которого является стремление сделать среду ответственной за то, что исходит от самого человека. Проецирующие родители, как правило, склонны видеть недостатки ребенка, присущие им самим, приписывать ребенку собственные страхи, желания, суждения. Для слияния характерно отсутствие границы между человеком и средой, в частности между родителем и ребенком. Такой родитель, говоря о ребенке, склонен к употреблению местоимения «мы», например: «Мы выучили уроки». В беседе с таким родителем часто появляются темы страхов, тревоги либо упоминание о тех или иных психосоматических симптомах ребенка. И это понятно, ибо при наличии слияния у ребенка чаще всего основное содержание внутреннего конфликта относится ко второй стадии созревания «Я», присущей второму и третьему году жизни: «самостоятельность – нерешительность». А к типичным проявлениям этого внутреннего конфликта как раз относятся различного рода социальные страхи: сделать что-то не так, принять самостоятельное решение и т. п.

В процессе консультации можно встретиться также с механизмом дефлексии или интеллектуализации, который внешне выглядит как «разговор ни о чем». Родитель, как правило, проявляет в беседе большой интерес к внутреннему миру ребенка, с удовольствием анализирует мельчайшие проявления детской души. Однако реально ребенок обращает на себя внимание беззащитностью, ранимостью, стремлением к поддержке, теплу и вниманию от любого взрослого, поскольку его собственные родители эмоционально холодны. Соответственно недостаточно удовлетворенной остается важнейшая потребность в любви и принятии. Основное содержание конфликта у таких детей чаще относится к первой стадии, относящейся к первому году жизни: «доверие – недоверие к окружающему миру».

Существенной особенностью в школьном консультировании обладают также

этапы интерпретации проблем родителю и реориентации – выработки способов решения проблемы. Наиболее сложным для начинающего консультанта является этап интерпретации. У некоторых вообще возникает искушение его пропустить и скорее перейти к реориентации, которую начинающие консультанты иногда понимают как дачу советов. Сложность этапа заключается в необходимости сообщить родителю о проблеме ребенка так, чтобы он ее услышал. Услышать проблему – это значит принять ее, согласиться с ней, а не отвергнуть и проблему, и самого консультанта. Чтобы родитель услышал проблему, консультант должен почувствовать, какую часть проблемы (может быть и не всю) и в какой словесной форме следует изложить данному конкретному клиенту здесь и сейчас. Если родитель не принимает проблему, не соглашается с ней, значит консультанту не удалось найти достаточно мягкий способ ее предъявления.

Если же родитель услышал консультанта, то встает вопрос и о причинах существующей проблемы. Здесь можно предложить клиенту веер «обычно существующих причин» такой проблемы, попросить его самого попробовать определить причину. Бывают ситуации, когда клиент выбирает из веера не все, а только те причины, которые он сегодня готов принять. Имеет смысл на данной консультации согласиться с клиентом, возможно в следующий раз он пойдет дальше.

Существенной особенностью в консультировании, ориентированном на сохранение психологического здоровья, является стадия реориентации или поиска оптимальных действий родителя в данной ситуации. Понятно, что итогом консультации должно стать появление у родителей готовности к изменениям прежде всего самих себя, а не ребенка. Это наиболее тонкий момент в работе консультанта. Иногда, чтобы подвести родителей к необходимости самоизменений, достаточно бывает убедительно рассказать им наблюдения К. Юнга о слитности психики ребенка с условиями среды, в особенности с психикой родителей. Поэтому, по мнению К. Юнга, нервно-психические нарушения у детей вплоть до среднего школьного возраста основаны на нарушениях психической сферы родителей. В особенности сильно отражаются на психике ребенка трудности во взаимоотношениях между самими родителями. Более того, содержание сновидений маленьких детей в большей мере относится к родителям, чем к самому ребенку. К. Юнг приводит пример восьмилетнего мальчика, который в сновидениях переживал любовную и религиозную драму отца. Поскольку сам отец не помнил свои сны, лечение его проводилось через анализ снов сына. Таким образом, необходимо, чтобы родители обратили «педагогический энтузиазм» на самих себя, свои взаимоотношения.

Однако здесь можно встретиться с такой трудностью. В настоящее время ребенок нередко становится средством реализации потребности родителей в социальном престиже. В этом случае родители предъявляют к нему превышающие порой возможности ребенка требования: раннего и быстрого чтения, усвоения иностранного языка, занятий музыкой и т. п. Приведем пример. На консультации мама спрашивает, продолжать ли заниматься музыкой ее семилетней дочери, если она этого не хочет. В процессе консультирования выясняется следующее. Отец считает, что дочь обязательно должна заниматься музыкой и языками, а сын – языками и спортом. Легко догадаться, что сам отец никогда не занимался спортом и

музыкой, не знает иностранных языков.

Наиболее сложной является ситуация, когда мама не работает и свое социальное честолюбие может воплотить только через ребенка. Соответственно ребенок просто обязан иметь успех, чтобы выполнить ожидания матери. Получается, что он вынужден жить желаниями родителей, а не своими желаниями.

Аналогичной по сути, хотя и внешне отличной, является ситуация в семьях, где родители достигли высокого социального успеха. Здесь ребенок не просто обязан быть успешным, но не имеет права быть другим. Поэтому одним из наиболее выраженных страхов таких детей является страх не соответствовать ожиданиям родителей.

В беседе с родителями, ориентированными на обязательный успех, приходится проявлять изобретательность, объясняя, к примеру, что для успеха в будущем нужны не только школьные знания, но и личностные качества: целеустремленность, уверенность в себе. Затем переходить к рассмотрению неуверенности и повышенной тревожности ребенка, необходимости их преодоления как ступени к будущему успеху.

Подводя итог обсуждению индивидуальной работы с детьми ассилиятивно-аккомодативного уровня, можно сделать вывод, что и коррекционная работа с самим ребенком, и консультирование родителей направлены прежде всего на инициирование у ребенка собственной активности в поиске способов и возможностей разрешения трудной ситуации.

#### *Вопросы для самоконтроля*

1. Какова организационная структура психологической поддержки дошкольников и младших школьников?
2. Какие основные направления можно выделить в групповой психопрофилактической работе?
3. Какие основные методические средства используются в групповой работе?
4. Что такое терапевтические метафоры?
5. Где и как используются рефлексивные технологии?
6. На каких принципах основывается индивидуальная коррекционная работа с детьми?
7. Как можно увидеть динамику коррекционной работы?
8. Как отечественные и зарубежные психологи описывают специфику детских страхов?
9. Как организовать групповую помощь детям со страхами?
10. В чем специфика консультирования родителей, ориентированная на сохранение психологического здоровья детей?

#### *Вопросы для самоанализа*

1. Как вы полагаете, какими качествами должен обладать специалист, работающий с детьми?
2. Умеете ли вы играть с удовольствием?
3. Можете ли вы перед зеркалом выполнить предложенные в пособии ролевые упражнения?
4. Насколько легко вам при людях похвалить самого себя? Другого чело века?
5. Как вы полагаете, присутствует ли у вас потребность в саморазвитии? В каком направлении вы хотели бы развиваться?

6. 6 Как вы осуществляете рефлексию собственных действий: эпизодически, ежедневно вечером, ведете дневник или по-другому?

7. Если бы вы работали с группой детей, как бы вы решали проблему дисциплины на занятии?

*Рекомендованная литература*

Аверин А. В. Психология детей и подростков. – СПб., 1998. Аллан Дж. Ландшафт детской души. – СПб.; Минск, 1997.

Блюм Г. Психоаналитические теории личности. – М., 1996.

Бютппер Н. Жить с агрессивными детьми. – М., 1991.

Баттерворт Д., Харрис М. Принципы психологии развития. – М., 2000.

Захаров А. И. Неврозы у детей и подростков. - СПб., 1998.

Кулагина Н.В. Символ как средство мировосприятия и миропонимания. – М., 1999.

Кэдьюсон Х., Шефер Ч. Практикум по игровой психотерапии. – СПб., 2000.

Лэндрет Г.Л. Игровая терапия: Искусство отношений. – М., 1994.

Мир детства и традиционная культура: Сборник научных трудов и материалов / Сост. С.Т.Айвазян. – М., 1994.

Мухина В. С. Детская психология. – М., 1999.

Оклепдер В. Окна в мир ребенка: Руководство по детской психотерапии. – М., 1997.

Семья в психологической консультации / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. - М., 1980.

Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы. – М., 1993.

Фрейд З. Детская сексуальность и психоанализ детских неврозов. – СПб., 1997.

Хухлаева О.В. Лесенка радости. – М., 1998.

Хухлаева О. В., Хухлаев О.Е., Первушина И.М. Маленькие игры в большое счастье. - М., 2001.

Хухлаева О.В. Тропинка в мое «Я». – М., 2001.

## **Глава III ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПОДРОСТКОВ**

### ***1. Специфика трудностей подростков***

Возрастной период, следующий за младшим школьным, по-разному именуется в психолого-педагогической литературе, дискуссионными являются и его возрастные границы. Будем называть этот период подростковым, определяя его границы возрастом учащихся V-XI классов. При этом учеников V-IX классов отнесем к младшим и средним подросткам, X-XI классов – к старшим подросткам.

Как уже говорилось ранее, у подростков обычно не применяется такая форма психологической поддержки, как психологическая коррекция, осуществляемая по инициативе взрослых: родителей или педагогов. Индивидуальная помощь может осуществляться в форме психологического консультирования по запросу самого подростка. Соответственно теряется значимость психологической диагностики, поскольку ее результаты не служат основаниями для организации психологической помощи. Групповые развивающие занятия, проводимые в рамках школы, возможны в младшем и среднем подростковом возрасте. В старшем подростковом возрасте могут проводиться уроки психологии или же занятия профориентационной направленности. Особую значимость приобретает консультирование родителей подростков, потому что значительная часть трудностей подростка связана с процессом отделения их от семьи и становлением самостоятельности. В этой главе расскажем об организации групповых занятий с подростками V -IX классов, раскроем специфику консультирования подростков и их родителей.

Но сначала раскроем некоторые особенности подростков, которые необходимо иметь в виду при определении их проблемных областей. Прежде всего необходимо отметить, что подростковый период характеризуется существенной динамикой в развитии самосознания. Наблюдается, с одной стороны, его резкий рост, с другой – качественные изменения. Рассмотрим эти изменения в соответствии со структурой самосознания, предложенной В. С. Мухиной. Согласно концепции В. С. Мухиной, под самосознанием понимается психологическая структура, представляющая собой такое единство, которое находит свое выражение в каждом из следующих звеньев: имя

человека и его физическая сущность, притязание на социальное признание, психологическое время личности (ее прошлое, настоящее, будущее), социальное пространство личности (ее права и обязанности), половая идентификация. В. С. Мухиной показано, что наиболее существенным искажением в развитии самосознания является депривация одного или нескольких структурных звеньев самосознания, поскольку может приводить к появлению агрессивности, тревожности, трудностей в общении, а иногда и к суициальным попыткам.

Итак, какова специфика притязания на признание подростков! Если для младших школьников было необходимым признание успехов в учебной деятельности, то для подростков становится важным признание их внешности и факта взросления. Начнем с внешности, поскольку именно телесное самовосприятие начинает выступать как одно из оснований самооценки подростков. В начале подросткового периода (V - VI классы) цельное представление о внешности превращается во фрагментарное, сосредоточенное на отдельных частях тела: ушах, ногах, носе и т. п. Отдельные части тела кажутся подросткам слишком тонкими или толстыми, большими или маленькими, длинными или короткими. Более того, они

считают, что все окружающие это замечают. Подростки начинают сравнивать себя с другими, обращая внимание на пропорции тела, кожу, половые признаки. Самоуважение в этот период нередко снижается. Далее в процессе взросления фрагментарное представление о себе сливаются в целостное. Но у некоторых подростков есть риск сохранения прежнего фрагментарного представления, что необходимо учитывать психологу-консультанту. Притязание на телесное признание тесно связано с притязанием на признание собственной сексуальной привлекательности. Подросток глубоко страдает не в случае объективной сексуальной непривлекательности, а при неполучении признания сексуальной привлекательности со стороны ближайшего окружения.

Следующий параметр *призыва*, значимый для подростков, – это факт собственного взросления. Он активно доказывается и сверстникам, и родителям, и самому себе. Как говорит И. Кон, важнейшим новообразованием этого возраста является чувство взрослости – это новый уровень притязаний, предвосхищающий новое положение, которого подросток еще не достиг. В этом заключается глубокое противоречие: подросток требует признания того, что на самом деле еще не сформировалось.

Обратимся к рассмотрению специфики прав и обязанностей у подростков. Подростки, как правило, ориентированы на активное *отстаивание* своих прав при пренебрежении к обязанностям. Интересно, что многие подростки претендуют на те права, которые еще не умеют в данный момент использовать. Как отмечает Д. Байард, многие дети далеко не выглядят счастливыми, когда

родители в конце концов соглашаются позволить им принимать самостоятельные решения. Подростки могут начать вести себя еще хуже, чтобы вынудить родителей вернуться к контролю за ними. Таким образом, у подростков наблюдается, с одной стороны, стремление к правам и порой излишне эмоциональное отстаивание их, с другой – страх их использования.

Однако взрослым необходимо иметь в виду, что подросткам действительно необходимо в целях полноценного развития иметь право на одушевленное и неодушевленное пространство (свою компанию, свою девушку и свою комнату). Причем подростки, как правило, стремятся «пометить» свое пространство: значками, эмблемами на одежде, плакатами на стенах своей комнаты. И если по квартире незаметно, что в ней живет подросток – отсутствуют его «метки», то можно предположить наличие некоторой депривации его прав. Иные родители подростков жалуются, что их сын или дочь постоянно держат закрытой дверь в свою комнату, а иногда требуют, чтобы родители стучали, входя к ним. Родителям такого подростка необходимо понять, что в данном случае комната символизирует его достаточно хрупкий внутренний мир, который он защищает от вторжения.

В подростковом возрасте также меняется отношение к запретам. Если младший школьник стремился следовать запрету, то для подростка становится значимым именно нарушение запретов. Это является следствием формирующегося чувства взрослости. По мнению подростков, следовать запрету или совету родителей – быть маленьким, нарушать – быть взрослым. Поэтому психологу-консультанту необходимо научиться общаться с подростком без применения так называемой «родительской лексики», основывающейся на активном использовании глаголов повелительного наклонения (сделай, пойди, убери и т.п.) и глагола

«должен» (ты должен сделать...).

Рассмотрим отношение подростков к прошлому, настоящему, будущему. В целом этот возраст характеризуется ориентацией на будущее: стремлением скорее вырасти, ожиданием в будущем определенных радостей и свобод. Но в начале подросткового возраста может наблюдаться некоторое осознанное или неосознанное стремление к прошлому, за которым стоит страх взросления. Важно также отметить следующее. Примерно к 14-15 годам у подростков должны сформироваться такие важные новообразования, как психологическая перспектива, внутренняя позиция и способность к целеполаганию. Под психологической перспективой обычно понимается способность сознательно мысленно представить себя в будущем. Внутренняя позиция – это возможность объективно увидеть свое положение, сопоставить с тем положением, которое хочется занимать, и построить ступени между настоящим и будущим. Способность к целеполаганию дает возможность не только объективно увидеть свое положение, но и активно

действовать для достижения каких-либо целей своего будущего. Однако у многих подростков наблюдается инфантильное отношение к будущему. Будущее для таких подростков воспринимается как проекция желаний настоящего. Не выстраиваются ступеньки между настоящим и будущим. В настоящем не предпринимаются какие-либо действия, направленные на достижение желаемых целей. «В будущем поступлю в медицинский институт, стану косметологом. Буду красиво одеваться, иметь много денег, ездить на дискотеки, путешествовать и т.п.» – так, к примеру, говорит ученица IX класса, которая весьма посредственно учится и свободное время тратит в основном на межполовое общение.

Опишем специфику половой идентификации подростков. Основным новообразованием этого возраста можно назвать половую идентичность – представление о себе с точки зрения своего сексуального поведения, сексуальной позиции. Осложнить ее формирование могут следующие особенности подростковой сексуальности (В. Е. Каган):

чрезвычайно высокая интенсивность полового влечения, так называемая юношеская гиперсексуальность;

стремление подростков активно экспериментировать с новой для них функцией – сексуальной, следствием чего могут явиться различного рода экстремальные формы поведения.

Кроме того, следует иметь в виду, что достаточно часто подросток рассматривает начало половой жизни как своеобразное посвящение во взрослость и стремится к нему, следя не сексуальным импульсам, а стремлению быть «как все» или же «круче всех».

Итак, мы рассмотрели некоторые аспекты самосознания подростков, которые необходимо учитывать при организации психологической поддержки.

Обратимся к рассмотрению такого важнейшего для этого возраста процесса, как отделение подростка от семьи. Понятно, что он является только одной стороной единого процесса: разделения подростка и семьи. Другая сторона этого – отделение самой семьи от подростка. Почему этот процесс является таким важным? Отделение подростка от семьи – важнейшая предпосылка достижения им впоследствии зрелости, самостоятельности, возможности принять ответственность за свою жизнь на самого себя. Само название «отделение от семьи» не очень точное, поскольку

итогом является не разрыв подростка с семьей, а установление новых партнерских взаимоотношений, в которых семья и подросток способствуют развитию друг друга. В случае нарушения этого процесса впоследствии можно предполагать либо полное эмоциональное отстранение молодого человека, либо установление довольно мучительной амбивалентной связи: отделяюсь – чувствуя вину – присоединяюсь обратно – чувствуя гнев – отделяюсь и т. п. При всей важности этого процесса нужно иметь в виду, что он редко протекает без осложнений, поскольку семье довольно трудно отпустить ребенка. Некоторые исследователи поэтому называют данный этап для семьи периодом взаимозависимости. Это может происходить по разным причинам. Во многих семьях ребенок выполняет функцию смысла жизни для матери. Отделение его от семьи делает ее жизнь бессмысленной, ей некого опекать, соответственно незачем жить. Помимо возможного решения через ребенка проблемы смысла жизни, за повышенной заботой о ребенке могут стоять стремление к контролю и власти, поиск любви и привязанности, удовлетворение потребности в социальном престиже и т. п. Иногда ребенок сглаживает своим присутствием проблему нарушенных взаимоотношений между родителями. Как писал М. Эриксон: «Когда приходит супружеская пара с очевидно проблемными отношениями между собой, но предъявляют они исключительно проблему ребенка, вам придется иметь дело с объединенными силами мужа и жены. Необходимо разделить их так, чтобы это не заметили».

Затруднено отделение и в том случае, если в семье имеются нарушения структурно-ролевого характера. Наиболее частый вариант этого – проигрывание ребенком роли отсутствующего или плохо играющего свою роль члена семьи. Например, в семье с эмоционально отстраненным отцом мать подключает на его роль сначала старшего, а после его отделения – младшего сына. Или же в неполной семье меняются ролями дочь и мать. Соответственно мать в детской позиции отчаянно сопротивляется отделению дочери, служащей ей опорой. Можно сказать, что причин возможного нарушения так много, что в редкой семье отделение подростка осуществляется совсем бесконфликтно.

Чтобы иметь возможность оказать эффективную помощь подросткам, нужно четко представлять себе, на каком этапе отделения они находятся. Опишем эти этапы в соответствии с характеристиками Bloom (Оудсхорн).

Первый этап (11-12 лет) характеризуется наличием у подростка конфликта между потребностью в зависимости и стремлением к автономии. Трудность его состоит в том, что подросток амбивалентен в своих ожиданиях в отношении родителей. Он, с одной стороны, сопротивляется проявлениям их заботы и ласки, а с другой – проявляет желание, чтобы его баловали. Таким образом, подросток перестает быть таким послушным и вежливым, каким он был раньше. У некоторых могут появиться регressiveные проявления: стремление полежать рядом с мамой, плаксивость, капризы. Родители, как правило, не понимают, что происходит с подростком, ужесточают запреты, чем могут привести подростка к острым эмоциональным расстройствам.

Второй этап – когнитивная реализация отделения (трудно указать возраст, так как переход к этой стадии может затянуться на всю жизнь). Подросток доказывает всем: миру, родителям и самому себе собственную независимость. Чаще всего это происходит через уход в оппозицию, критику всего того, что делается и говорится

родителями. Причем бурные реакции родителей только усиливают стремление к эмансипации у подростков. Длительность этой стадии определяется временем, необходимым родителям для принятия факта взросления подростка.

Третий этап – аффективные реакции на отделение. Здесь могут возникать чувство вины, гнев, депрессивные реакции, взаимный страх потери любви. И необходимо помочь родителям возвращать в себе чувство гордости и радости от достижений взрослеющего ребенка.

Четвертый этап – идентификация. Взрослые уже признают за подростком право на самостоятельность, исчезает внешнее буйство и ранимость. Подросток сосредоточивается на своей индивидуализации. Здесь очень важно, чтобы подросток имел образцы положительной интеграции среди значимых взрослых. Поэтому родителям подростка, находящегося на этой стадии, необходимо понять, что, только обратив внимание на собственную интегрированность или дезинтегрированность, можно помочь своему взрослеющему ребенку. Таким образом, завершением интегрированного состояния завершается процесс отделения подростка от семьи. С ним устанавливаются новые отношения, основанные не на принуждении, а на партнерстве.

Завершая краткий обзор процесса отделения подростка от семьи, приведем предложение А. Хейли называть его «процессом отлучения родителей от детей», а также мнение З. Фрейда: «Я знаю, что делать с отдельным пациентом, но не знаю, что делать с его родственниками».

Итак, мы рассмотрели некоторые особенности самосознания подростков и проблем, связанных с процессом отделения их от семьи. Дальше опишем психологическую поддержку подростков в такой логике: организация групповых занятий профилактически-развивающей направленности, индивидуальное консультирование подростков, консультирование родителей.

## ***2. Групповая профилактика нарушений психологического здоровья***

Так же, как и для дошкольников и младших школьников, программа групповых занятий для подростков должна, с одной стороны, обеспечить формирование психологического здоровья в соответствии с его трехкомпонентной структурой, выделенной нами ранее, с другой стороны, обеспечить выполнение возрастных задач развития. Соответственно и в работе с подростками можно рассматривать такие основные направления: аксиологическое, инструментальное, потребностно-мотивационное и развивающее. Напомним, что аксиологическое направление предполагает формирование умения принимать самого себя и других людей, при этом адекватно осознавая свои и чужие достоинства и недостатки. Инструментальное направление требует формирования умения осознавать свои чувства, причины поведения, последствия поступков, строить жизненные планы, т. е. формирования личностной рефлексии. По потребностно-мотивационное направление для подростков предполагает прежде всего умение сделать выбор, принять ответственность за свои выборы, а также формирование потребности в самоизменении и личностном росте. Развивающее направление будет отличаться своим наполнением для учеников разных классов. Но в целом оно должно обеспечить формирование к концу подросткового возраста следующих основных новообразований: эго-идентично-сти (Э. Эриксон), половой идентичности и личностного самоопределения (Л. И. Божович). При этом под эго-идентичностью,

согласно Э. Эриксону, понимается ощущение собственной целостности, активности и жизненной силы, осознание собственной ценности и компетентности. Половая идентичность, как мы уже говорили, – это представление о своем сексуальном поведении и сексуальной позиции. Личностное самоопределение, по мнению Л. И. Божович, связывается с формированием внутренней позиции взрослого человека, с осознанием себя как члена общества, с необходимостью самому решать проблемы своего будущего. Оно предполагает сформированность у старших подростков определенной смысловой системы, в которой слиты представления о мире и самом себе, постановку вопроса о смысле собственного существования, а также выбор профессии.

Однако динамичность отрочества требует выделения различных главных тем для каждого из классов. Для V класса характерно резкое повышение интереса учащихся к своему внутреннему миру. Соответственно важным для них становится, с одной стороны, его исследование, с другой – принятие его окружающими людьми. Поэтому главная тема V класса – «Я и мой внутренний мир».

В VI классе, как правило, проявляются типичные трудности подростков: возрастают агрессивность, обостряется проблема непокорности, начинаются подростковые конфликты с родителями, в основе которых лежит стремление подростка отстоять свою самостоятельность и чувство взрослоти. Поэтому центральной должна стать тема «Типичные проблемы подростка». Однако негативизм подростков в отношении взрослых затрудняет прямое обсуждение на занятиях их проблем. Поэтому с шестиклассниками эффективнее проводить занятия с элементами тренинга: им предъявляется минимальная психологическая информация, а затем отыгрывается в течение занятия. Такая форма напоминает урок, она безопасна для детей – они «изучают» не собственные проблемы (агressивность, непокорность, непослушание, страхи, застенчивость, трудности во взаимоотношениях со взрослыми и др.), а «просто психологию». Это позволяет подросткам не только выговорить то, что беспокоит, но и «примерить» полученную информацию на себя, осознать собственные модели поведения.

В VII классе занятия проводятся в форме тренинга, ибо необходимая атмосфера доверия и безопасности уже сформирована как в группе, так между подростками и психологом. Как известно, в этом возрасте особую остроту приобретает проблема общения с однополыми и разнополыми сверстниками, остается конфликтным общение с педагогами и родителями. Поэтому главная тема в VII классе – «Я и другие». Поскольку в этом возрасте особую значимость для подростка приобретает его тело, то на занятиях делается акцент на осознание языка тела, мимики, жестов, движений.

В VIII - IX классах можно проводить уроки психологии, ибо уже сформирован определенный уровень абстрактного мышления и учащиеся готовы к принятию психологической информации.

Приведем примерное тематическое планирование занятий для разных классов.  
**V КЛАСС**

**Тема 1. Введение в мир психологии.**

Что такое psychology? Кто такой психолог? Психолог помогает стать счастливым. Как Я понимаю счастье? Основные правила психологов: не лезь в душу, если тебя не приглашают; на некоторые вопросы психологи отвечают с глазу

на глаз; психолог старается не делать людям больно. Зачем нужен психолог в нашей школе?

### Тема 2. Я это Я.

Какой Я и чем Я отличаюсь от остальных? Я – могу. Я – нужен. Я – мечтаю. Я – это мои цели. Я – это мое детство. Любимая детская игрушка. Я – это мое настоящее. Я – это мое будущее.

### Тема 3. Я имею право чувствовать и выражать свои чувства.

Чувства бывают разные. Стыдно ли бояться? Имею ли я право сердиться и обижаться?

### Тема 4. Я и мой внутренний мир.

Каждый видит и чувствует мир по-своему. Любой внутренний мир ценен и уникален.

### Тема 5. Кто в ответе за мой внутренний мир.

Трудные ситуации могут научить меня. В трудной ситуации я ищу силу внутри себя, и она обязательно найдется.

### Тема 6. Я и ТЫ.

Я и мои друзья. Мой лучший друг. Я не хочу обижать слабых. Я и мои «Колючки». Что такое одиночество. Я не одинок в этом мире.

## VI КЛАСС

### Тема 1. Психолог и подросток. Тема 2. Агрессия и агрессивность.

Различия между агрессией и агрессивностью. Виды агрессии. Как выглядит агрессивный человек. Как звучит агрессия. Как живется агрессивному человеку? Взаимосвязь агрессии и болезней. Что мне делать со своей агрессией? Что мне делать с чужой агрессией?

### Тема 3. Непокорность и непослушание.

Когда мы говорим, что человек непокорный и непослушный? Психологический портрет непослушного подростка: речь, внешний вид, поступки. Отражение непокорности и непослушания ребенка в литературе и современном детском фольклоре (анекдоты и стихи).

### Тема 4. Страхи.

Чего боятся люди? Все ли люди боятся? Чего обычно боятся школьники? Страх помогает или мешает? Как живется человеку, который всего боится? Как помочь этому человеку? Отражение страхов в современном детском фольклоре (страшные истории и сказки).

### Тема 5. Застенчивость и неуверенность в себе.

Какого человека мы называем застенчивым и неуверенным в себе? Как ему живется в школе, дома, на улице? Почему неуверенность может мешать человеку быть счастливым? Трудно ли неуверенному ученику хорошо учиться? Как стать уверенными. Что такое самоуважение, самопринятие?

### Тема 6. Конфликты.

Что такое конфликт? Конфликты в школе, на уроке, на улице. Способы поведения в конфликте: наступление, отступление и обсуждение. Как ведет себя в конфликте уверенный в себе человек, застенчивый человек, агрессивный человек? Чем могут помочь конфликты?

### Тема 7. Подросток и взрослый.

Какие конфликты часто возникают между подростками и взрослыми в школе,

дома, на улице? Как часто взрослые не понимают подростка? Поведение подростков и взрослых в конфликтах. Умение раскрыться и довериться взрослому как способ разрешение конфликтов. Умение понять взрослого, встать на его место – как условие предупреждения конфликтных ситуаций. Умение прощать друг друга.

## VII КЛАСС

### Тема 1. Введение в мир тренинга.

Что такое тренинг? Что тренируется на тренинге? Умение общаться и быть самим собой в любых ситуациях. Основные правила тренинга: не критикуем, не оцениваем, храним тайну. Отличие тренинга от урока. Мое имя на тренинге. Приветствие на тренинге.

### Тема 2. Средства общения.

Жесты. Особенности подростковых жестов. Мимика. Умение правильно понять мимику другого. Движения тела как средства общения. Речь.

### Тема 3. Эмоции и чувства.

Эмоции и чувства человека: какие они бывают? Человек имеет право чувствовать то, что он хочет. Осознание своих чувств и их адекватное проявление как необходимое условие здоровья и успеха. Как управлять эмоциями? Умение контролировать свои чувства как неотъемлемое качество счастливого человека.

### Тема 4. Общение со взрослыми.

Права и обязанности подростков во взаимоотношениях со взрослыми. Что должен и не должен подросток в общении со взрослыми. «Родительская лексика» как способ ухудшения взаимоотношения подростка и взрослого. Общение – вот что важно. Родителей не выбирают: их любят. Когда у родителей плохое настроение, что делать? Притязания подростка на признание взрослого. Проблемы с родителями, у которых есть проблемы.

### Тема 5. Общение с однополыми сверстниками.

Дружба. Портрет идеального друга. Как заводить друзей? Что мешает мне дружить? Как сохранить дружбу? К чему приводят интриги в среде подростков? Как живется одинокому подростку?

### Тема 6. Общение со сверстниками противоположного пола.

Типичные трудности в общении и способы их разрешения. Можно ли дружить со сверстником противоположного пола? Влюбленность – прекрасное чувство. Любовь и как я ее понимаю. Счастье – это любить и быть любимым. Я имею право на любовь. Твои чувства и твои друзья.

## VIII КЛАСС

### Тема 1. Введение в понятие психологической культуры личности.

### Зачем она нужна и чем может помочь. Тема 2. Подростковые инициации.

Обряды инициации как символическое подтверждение перехода во взрослое состояние. Символика смерти – нового рождения как указание на необходимость отмирания старых качеств перед рождением новых. Отсутствие инициации сегодня: размытость статуса подростков, необходимость самому подростку принять ответственность за свое развитие.

### Тема 3. Основные проблемы подросткового возраста.

Проблема самопринятия и принятия собственного тела. Проблема формирования физического образа – Я. Почему подростки часто кажутся самим себе «слишком»: худыми, толстыми, ушастыми и т.п.

**Эмоциональные проблемы подростков, типы реагирования.**

Проблема отделения подростка от семьи и формирование новых партнерских отношений между семьей и подростком. Почему семье трудно отпустить подростка.

Проблема непонимания (меня никто не понимает).

Проблема доминирования в подростковом возрасте.

Я и мои привычки.

Идеальный подросток.

**Тема 4. Основные теории взросления.**

Взросление и проблемы ролевого поведения. Роль. Виды ролей. Ролевые нарушения. Социальные, семейные, половые роли. Ролевые конфликты.

Теория эго-идентичности Э. Эрикsona. Диффузия идентичности (по Э. Эриксону). Кризис идентичности.

Тема 5. Стресс.

Что такое стресс? Виды стресса. Стресс – это хорошо или плохо? Последствия стресса. Стressовые ситуации (дома, в школе, на улице и т.д.). Как справится со стрессом? Стресс и депрессия.

Тема 6. Успех.

Что значит быть успешным? Какой человек может стать успешным? Умение преодолевать препятствия как составляющая успеха. Всегда ли успешный человек бывает счастлив? Как стать успешным и счастливым?

Естественно, данное тематическое планирование является примерным и должно видоизменяться в соответствии с уровнем развития как самих подростков, так и взаимоотношений между ними.

Обратимся к описанию специфики методических средств, которые можно использовать в программе. В отличие от дошкольников и младших школьников, подростки наиболее открыты дискуссионным методам. Среди самых эффективных дискуссионных методов можно выделить «Неоконченные предложения», «Чужие проблемы», «Чужие письма». В методе «Неоконченные предложения» подросткам предлагается закончить те или иные предложения на какую-либо значимую для них тему, а потом обсудить, кому удалось закончить их наиболее интересно, например:

«Когда у родителей плохое настроение...»; «Когда у меня плохое настроение...»; «Когда у родителей хорошее настроение...»; «Когда у меня хорошее настроение...».

В «Чужих проблемах» ведущий читает или рассказывает заранее подготовленный отрывок из беседы с одним из подростков и предлагает ребятам сначала сформулировать его проблему, затем подумать о возможных способах ее разрешения. В качестве возможного примера приведем отрывок из беседы с девочкой 15 лет (записано Н.Гус)

Твоя мама говорит, что ты стала замкнутой, не разговариваешь с ней.

А чего веселиться. Ну и пристает она все время со своими глупыми вопросами: «Как у тебя дела? Что нового?». Что я могу ответить, когда в школе каждый день одно и то же, ничего нового. У девчонок одни разговоры: одежда, косметика, парни. Кто какой прикид купил, кто с кем ходит, кто с кем расстался.

А тебя это совсем не волнует?

Ну волнует, меня и на дискотеки приглашают девчонки, конечно, из вежливости, но я отказываюсь. Вернее, все равно мама не пустит, да и идти мне не в

чем. Вернее, у меня все есть, но сидит как-то ужасно. Я знаю, что если я оденусь, как они, выглядеть буду глупо, да и не идет это мне.

Это тебе мама так говорит?

Я и сама знаю. Разве сложно догадаться, стоит в зеркало на себя посмотреть... Кому я нужна такая...

«Чужие письма» являются модификацией «Чужих проблем», т. е. имеют форму письма одного подростка другому. Здесь можно провести не только обсуждение проблем, имеющихся в письме, но и предложить ребятам написать ответ этому подростку. Написанные ответы также можно потом обсудить. Приведем пример такого письма и ответа (записано О. Поповой).

Дорогая подружка! Что мне делать? Мне уже 14 лет. У всех моих подружек есть молодые люди. А в мою сторону ребята даже не смотрят. Я пробовала все: крашусь так же, как мои подруги. Одеваюсь по моде, выливаю на себя полфлакона духов, но все бесполезно. Наверное, я страшная и никому не нужна.

Привет, Машуха! По-моему, это не та проблема, о которой можно так волноваться. Мой совет: будь самой собой. Не уподобляйся остальным девчонкам, будь индивидуальностью. Совсем не обязательно краситься, словно индец, вышедший на тропу войны, и одевать суперкороткие юбки, только чтобы обратить на себя внимание ребят. Дай всем понять, что ты веселая. Общительная, эрудированная девушка, с которой можно интересно провести время. Очень скоро ты увидишь, что это намного важнее, чем быть просто супер-секси девчонкой. И запомни, что в каждом человеке есть что-то, чего нет больше ни у кого, у каждого своя изюминка. Найди ее в себе, и будь уверена, что другие тоже ее обязательно заметят и будут тебя за нее ценить.

Помимо дискуссионных, в занятиях часто используются ролевые методы, поскольку для формирования зрелой эго-идентичности подросткам необходимо попробовать себя в различных ролях, примерить к себе различные модели поведения, чтобы найти свои. Но, в отличие от младших детей, подростки предпочитают не ролевые действия и принятие ролей животных, а ролевые ситуации, приближенные к их реальной жизни. Приведем примеры ситуаций, которые могут предлагаться с заданием найти из них выход.

«Ты уходишь к другу смотреть новый фильм или играть в новую игру и рассчитываешь прийти домой не раньше 21.00. Но при выходе натыкаешься на отца или на маму, и они говорят, что ты должен быть дома не позже 18.00, иначе не видать тебе компьютера на день рождения».

«Родители говорят, что ты ничего не делаешь по дому, и они решили, что ты отныне по выходным будешь мыть посуду. А ты это терпеть не можешь».

А некоторые ситуации могут даваться с условием, что роль мальчика исполняет девочка, а роль девочки – мальчик. Приведем примеры.

«Мальчику нравится девочка, и он хочет пригласить ее на свой день рождения домой, где будут и другие ребята и девчонки. Она не хочет идти. Ей надо отказать так, чтобы он не обиделся».

«Мальчик хочет сидеть с девочкой за одной партой. Как ему сказать ей об этом?».

Помимо дискуссионных и ролевых, как мы уже отмечали, начиная с VI класса можно использовать методы предъявления и отыгрывания психологической

информации, чтобы дать возможность ребятам через обсуждение типичных проблем других подростков «примерить» их проблемы на себя», осмыслить собственные проблемы и осознать их неуникальность, самому выбрать модели поведения и способы реагирования в конфликтных ситуациях. Приведем пример включения такого задания в занятие VI класса «Как живется агрессивному человеку? Агрессивность и болезни».

Занятие начинается с коллективного сочинения сказки, имеющей такое начало: «Утром я проснулся жутко агрессивным ...». Далее группа делится на две команды. В течение трех минут одной из команд необходимо подготовить как можно больше доказательств того, что агрессивному человеку живется легко, а другой команде – что трудно. По окончании игры ведущий подводит учащихся к выводу, что агрессивному человеку жить довольно непросто.

Далее ведущий сообщает, что агрессивность часто приводит к возникновению психосоматических заболеваний. Учащимся дается информация о выделенных типах личности: А и В. В тетрадях они записывают особенности людей типа А (склонность к соперничеству, обязательной победе, чувство превосходства над окружающими, повышенная раздражительность, повышенная агрессивность). Затем обсуждают, почему люди типа А могут заболеть.

В конце занятия каждый участник получает карточку с описанием типичной ситуации из школьной жизни и придумывает, как разрешает эту ситуацию ученик типа А и ученик типа В.

Пример ситуации: «Вася долго решает задачу на уроке математики. Вот уже прозвенел звонок. Вася волнуется. А тут Маша, его соседка, говорит ему: «Эх, ты! Все справились, а ты к стулу прилип». И тогда Вася...».

Подводя итоги описанию групповых занятий с подростками, можно сделать вывод, что основа этих занятий - это обучение учащихся жизненно важным навыкам или психосоциальной компетентности – способности индивида к сохранению состояния психического благополучия и его проявлению в гибком и адекватном поведении во взаимодействии с внешним миром. И включение подростков в такие занятия будет способствовать не только сохранению психолого-гигиенического здоровья, но и улучшению учебной мотивации, повышению работоспособности, стабилизации внимания и памяти, снизит риск наркомании и алкоголизации.

### ***3. Индивидуальное консультирование подростков***

Консультирование подростков основывается преимущественно на применении методов разговорной терапии, т.е. именно разговор (а не игра, как у дошкольников и младших школьников) служит средством для устранения нарушений психологического здоровья. При этом особое значение приобретают такие описанные К. Роджерсом аспекты взаимоотношений между подростком и консультантом, как полное принятие подростка таким, какой он есть, умение консультанта проявлять эмпатию и быть самим собой (конгруэнтность). Подросток очень четко чувствует любую фальшь в поведении взрослых, поэтому только абсолютная правдивость самого консультанта поможет установить контакт.

Консультирование подростков осуществляется в соответствии с общепринятой схемой консультации:

установление контакта с подростком;

запрос подростка: описание трудностей и желаемых изменений в себе,

конкретных людях, ситуации;

диагностическая беседа: поиск причин трудностей;

интерпретация: словесно высказанная гипотеза консультанта о возможных причинах трудностей подростка;

реориентация: совместная выработка конструктивных способов преодоления трудностей.

Коротко коснемся специфики каждого этапа.

Установление контакта традиционно осуществляется через объединение консультанта с подростком с помощью вербальных и невербальных средств (голос, жесты, поза, слова). Этот этап может представлять некоторые трудности для начинающего консультанта, который часто стремится установить контакт как можно скорее. В этом случает он нередко прибегает к заигрыванию с подростком, активно старается ему понравиться («Ах, как я рада тебя видеть»), нарушает его индивидуальное пространство.

Диагностическая беседа с подростком. На наш взгляд, более быстродейственна беседа с применением ряда проективных методик, которые позволяют быстрее разговорить подростка. Покажем это на конкретном примере.

Марина, 12 лет. Семья полная, родители – врачи. Есть младшая сестра Женя, 10 лет и брат Саша, 9 лет. Из рассказа мамы: девочка спокойная, учится хорошо. Сама Марина жалуется на то, что в последнее время появились головные боли, ухудшился сон, стала какая-то встревоженная. Мама водила ее к врачу, он нарушений не нашел. Запрос Мариной: хотелось бы понять, что со мной происходит.

Приведем выдержки из протокола беседы с Мариной, в работе с которой последовательно, в течение одной встречи применялись методики «Несуществующее животное», «Рисунок семьи», «Семья животных», «Методика Гарднера», «Раннее воспоминание».

#### Несуществующее животное

Зовут ее Шамкота. Она живет на Марсе. В пещере. Пещера очень большая. Живет она одна, но к ней приходят говорящие цветы. Больше на Марсе никого нет. Раньше Шамкота была человеком. У нее были мама, папа, 4 брата и 3 сестры. Все старшие. Однажды Шамкоту утащили жители Марса – железные коробки. А сами начали вымирать. Умрет один – у Шамкоты изменится цвет волос, умрет другой – появится что-то от него. А потом их не стало. Когда Шамкота стала такой, как на рисунке, она стала рыть себе жилье. Пришли говорящие цветы. Они были очень добрые и стали ей помогать. И назвали ее Шамко-той (раньше ее звали Наташой). Цветы тоже раньше были людьми. Шамкота любит вспоминать то время, когда еще жила на Земле. Была маленькой, играла с друзьями, братишками, сестрами. Шамкота любит разговаривать с говорящими цветами и мечтает вернуться на Землю вместе с ними. На Земле ее ждут мама, папа и все братья и сестры. И уже есть даже племянники. Родители подали в розыск. Мама плачет, папа успокаивает, но все они ее ждут.

#### Рисунок семьи

Нарисовала сначала телевизор, потом папу. Рассказывает, что он только что выключил телевизор, потому что его мама попросила. Затем нарисовала маму. Она зевает, до этого разбирала вещи, ибо в доме ремонт. Потом нарисовала Женю. Она читает книгу. Затем Сашулю. Затем нарисовала себя и говорит: «Я села на стул и

держусь за мамину руку. Хочу поцеловать маму и сказать, что я ее люблю. Я это сделаю и мама ответит: «И я тебя». После всего нарисовала «тумбочку» под телевизор.

### Семья животных

Предлагается представить, что пришел волшебник и превратил всех членов семьи в различных животных.

Волшебник превратил: маму в белочку, потому что она больше всех трудится, похожа на человека, делает запасы; Женю в ленивца, который висит на хвосте, любит спать; папу в медвежонка, в медведя, он толстый, любит сладкое; Сашеньку в маленькую собачку, щеночка, без мамы.

– А меня (затруднение) в бельчонка. Или зайчонка. Чтобы быть поближе к маме.

### Методика Гарднера

Предлагается придумать сказку по данному началу: далеко отсюда за горами жила – была девочка...

...Звали девочку Ирочки. Жила она в деревне с мамой и папой. Любила собирать грибы и ягоды. Вышивать природу. Помогать маме.

Однажды позвали ее подружки в лес. Ирочка отпросилась у родителей. Зашли они далеко-далеко в лес. Увидели волка. Девочки испугались и разбежались.

А Ирочка испугалась, но не подала виду. Волк подходит все ближе и ближе. Ирочка на него прикрикнула: «Не подходи ко мне! Не трогай меня!». Волк от неожиданности испугался и убежал. Девочки выбежали из кустов и стали кричать, что это они прогнали волка. Ирочка ничего не сказала.

Вернулись они домой. Пришли к Ирочке, и она сказала, что видела волка. А девочки сказали, что они его испугали и прогнали. Родители похвалили их и пригласили в дом. Угостили блинами и пирогами.

Когда все ушли, Ира рассказала все как было. Родители поверили девочке. На следующий день девочки пришли в гости к Ире, а Ирины родители сказали: «А не Ира ли испугала волка?». Девочкам стало стыдно, и они сказали всю правду.

### Раннее воспоминание

Предлагается вспомнить и рассказать что-либо из своего детства.

В детском саду мы играли в парикмахерскую. Юля, Сережа, Миша и еще какая-то девочка. Я была парикмахером. Ко мне пришла Юля. И попросила сделать ей модную прическу. В то время как я причесывала ее, я рассказала Юле о том, что я вчера поцеловала Сережу. А Юля сказала, что она тоже поцеловала Сережу. Я спросила Юлю: «Когда это было?». Она ответила, что 3 или 4 дня назад. А Сережа все слышал и сказал, что это неправда.

Как можно легко заметить, в рассказе о несуществующем животном проявляется прежде всего страх изменений, в особенности телесных, также чувство одиночества и стремление избежать положения старшего ребенка в семье.

В следующем задании – рисунке семьи – просматривается восприятие девочкой отца в детской позиции, стремление всеми силами получить особое внимание мамы.

Методика Гарднера также выявляет потребность девочки в признании со стороны родителей, но на передний план выходит страх, неприятие мужского начала (в сказке его символизирует волк).

И последнее задание подтверждает особую значимость и конфликтность проблемы взаимоотношений с противоположным полом.

Для уточнения причин трудностей Марины аналогичные задания были даны ее сестре и брату. Все это позволило предположить, что у девочки присутствует кризис в сфере половой идентификации. Вероятнее всего, обострение проблемы половой идентификации вызвано нарушением ролевой структуры семьи: мама в этой семье выступает в мужской роли, пapa занимает детскую позицию.

Соответственно Саша, идентифицируясь с отцом, так же принимает роль ребенка, в качестве подтверждения можно привести выдержку из его рассказа о семье.

«Есть у меня сестра Марина. Ей 12 лет. Иногда она строит из себя малышку и говорит, что ей 1 годик. А Женя бывает такой вредной, что даже дружить с ней не хочется. А любим мы играть в тигрят. Мы друг друга ловим и шлепаем по попкам. А еще у меня есть братик. Это я сам. Я мечтаю полетать на парашюте или чтобы меня взяли акробатом в цирк. Но для этого нужно быть не трусом.

А я боюсь Семена. Моя мама очень любит своих деток. Иногда мы вредничаем и бываем непослушными. Она нас немножко поругает и все. Папа у нас очень любит смотреть телевизор. Почему-то. Не знаю почему. У нас с папой одна мечта: собрать яхту. С алыми парусами. Их мама сошьет.

Женя идентифицируется с мамой, принимает ее же роль. Вот ее рассказ о несуществующем животном.

Зовут его Парфенозавр. Это помесь поросенка, дракончика и чертика. Он живет в пещере из камней и земли. В пещере есть огромный камень, чтобы сидеть, и несколько ровных камней, покрытых очень большими листьями, чтоб спать. Кровать рассчитана на двоих. Он влюбился (у него глаза влюбчивые и улыбка) в какую-то парфенозаврку. Пещера очень большая. Но он разделил ее на две комнаты большим листом. Получились большая и маленькая комнаты: маленькая для будущих детишек, чтобы они в ней спали и играли. Он мечтает, чтобы та парфенозаврка, в которую он влюбился, стала его женой. И чтобы у него была куча послушных детей.

Марина же решить проблему половой идентификации не может, возможно, из-за наличия тревожной привязанности к матери. И неразрешенная на психологическом уровне проблема проявляется в психосоматических симптомах.

Как можно увидеть из приведенного примера, для уточнения гипотезы о причинах трудностей подростка можно работать с его братьями и сестрами. Если консультирование проводится в условиях школы, то, как правило, такая возможность всегда имеется.

Этап интерпретации является одним из самых трудных, поскольку требует от консультанта умения передать свое видение причин трудностей (гипотезу) так, чтобы подросток сумел понять и принять его. Поэтому, на наш взгляд, здесь наиболее эффективным и безопасным для подростка является не прямое сообщение ему своей гипотезы, а косвенное – с использованием метода «анализа чужих проблем». Консультант сообщает подростку, что похожие трудности испытывают многие ребята. Затем предлагает ему отрывки из протоколов бесед с несколькими подростками, просит сначала сформулировать их «чужие» проблемы, а затем подумать, может быть, они несколько похожи на его собственные. Естественно, что

отрывки из протоколов подбираются консультантом заранее. Косвенное предъявление проблемы позволяет консультанту опереться на активность самого подростка, а подростку – сформулировать проблему на своем языке и самому определить глубину погружения в нее. Проиллюстрируем это на конкретном примере.

Наташа, 14 лет, живет с мамой, бабушкой и дедушкой, отец живет отдельно, но часто встречается с девочкой. На консультацию ее прислала классная руководительница с просьбой «усовестить» Наташу: родители жалуются, что она «хамит всем, хлопает дверью, закатывает истерики». Сама Наташа говорит, что

все ей надоели и она была бы рада, если бы консультант сумела бы «освободить ее от предков».

Выдержки из протокола консультативной беседы с Наташей. «Рисунок семьи начала рисовать с папы, которого изобразила в виде глухого забора, при этом рассказывает: «Здесь еще можно натянуть колючую проволоку. Он считает, что заботится обо мне. Да, мама и он покупают мне кучу всего, но весь интерес ко мне – это посмотреть мой дневник. Мама – это заколка, может быть, из золота с бриллиантом. Ей нужен специальный уход. Ее нужно ограждать от переживаний (смеется). Бабушка – цветок. Она бы, может, и не ходила бы так за мной, но так им всем спокойнее. А дедушка – самолет. Он был раньше военным, ему единственному интересно быть со мной». На вопрос консультанта: «А ты не пробовала спокойно поговорить с родителями о том, что ты уже выросла и не нуждаешься в детской опеке», она ответила, что каждый день им об этом говорит: «Оставьте меня в покое».

#### «Чужие проблемы», предъявленные Наташе

Это из беседы с Катей, которая долгое время никак не хотела согласиться с присутствием в семье отчима – Виталия Борисовича. Стремилась хотя бы на время переехать к бабушке, но ее не отпускали.

– Ну, в общем, я говорила с мамой и с Виталием Борисовичем. Ну и я уже сегодня переезжаю к бабушке, поэтому я такая радостная. Тут на днях я не ходила в школу, мы ездили к родителям Виталия Борисовича. Такие милые люди. Я сначала стеснялась, но потом весело было. А с мамой мы говорили долго, даже плакали. Я уже совсем на нее не сержусь. А на него уже чуть-чуть только. Я маме о вас рассказала. И как вы говорили – честно, спокойно рассказала, как мне плохо и чего я хочу и почему кричу и грублю им. Она действительно поняла и даже прощенья попросила, что мне было так плохо. Она не понимала меня, поэтому и злилась. Ну а потом я просила прощенья. Все-таки я была эгоисткой и думала только о себе. Обижалась на них и хамила, нет чтобы сразу рассказать. Ну а потом мы с мамой готовили: булочки пекли с изюмом. Вот и все, спасибо.

С помощью «анализа чужих проблем» формулируется причина трудностей Наташи: непонимание родителями необходимости расширения самостоятельности для взрослеющего подростка и неумение Наташи объяснить родителям свои новые потребности и возможности.

Этап реориентации предполагает прежде всего не поиск способов избавления от проблемы, а направление ее в конструктивное русло, т. е. нахождение ее обучающего воздействия. Это можно сделать с помощью различных средств. Можно подойти к этому с помощью методики «Кот в сапогах».

Подростку предлагается вспомнить сказку о коте в сапогах Она начинается с того, что умер мельник и оставил старшему сыну мельнице, среднему – осла, а младшему – кота. «Мало того, что пользы нет никакой мне от кота, да еще кормить его – только мешать он мне будет», – загрустил младший сын. Но потом оказалось, что именно бесполезный с первого взгляда кот помог младшему сыну стать счастливым: помог обрести любовь и успех.

Далее консультант вместе с психологом продумывают, какую пользу может принести подростку данная трудная ситуация – его собственный кот в сапогах. В чем сделала его сильнее? Какие новые возможности открыла?

Кроме того, иногда важным и полезным является перевод проблемы «из пассива в актив» (Э.Эриксон), т.е. создание условий, в которых подросток помогает сверстникам, имеющим аналогичные проблемы. Приведем пример из работы с Ириной, 12 лет, с ранним половым созреванием и повышенным половым влечением. Ей предлагается представить себя сначала мамой, которая пришла к психологу с той или иной проблемой дочери, а затем самим психологом. Девочка в роли мамы, естественно, жалуется на повышенный интерес дочери к мальчикам. Затем дома, в роли психолога, Ирина придумывает и записывает следующий рассказ.

Моя дочь отдается всем ребятам из ее компании. Что мне делать? Она никого не хочет слушать, ничего не понимает. Помогите (обращается мать дочери).

Все очень просто! Это непонимание бывает почти у каждой девушки-подростка. Но со временем она понимает, что сеанс закончился. Но в то время, когда она это поймет, будет уже поздно.

Но все равно не стоит переходить на жесткие меры, это не поможет.

Дело в том, что есть причина, по которой девушки неосмотрительно поступают. В компании каждый человек должен быть как все. Иначе тебе могут сказать: «Позор! Ты паинька и не крутая! Ты будешь исключена». Но потом ребята относятся к уступившей девушке, как к девушке легкого поведения. А девушки, которые воздержатся, обретут огромный успех.

Поэтому заставьте ее образно представить себя в роли шелка, из которого еще ничего не сшили. Этот шелк – девушка, которая не позволяет парням слишком много. И вдруг девушка позволит парню то, что он хочет, – этот шелк покупают, носят на себе из этой ткани платье. Но в конце концов это платье стареет и переходит в тряпку. Ей вытирают стол, пол, окна. Пыль. А потом... Ее выбрасывают на помойку! Вытирают весь дом шелком, как тряпкой, – это как будто ребята рекламируют, продают девушку. А выбросить потом на помойку – это значит найти ее замену, как старой игрушке.

Между прочим, шелк – дорогая ткань. Пусть и девушки останутся такими же дорогими, чтобы каждая стала целью какого-нибудь мечтателя (отвечает психолог).

Итак, мы рассмотрели основные этапы индивидуального психологического консультирования подростков, но необходимо помнить, что конкретного ребенка нельзя жестко уложить в любую, даже самую удачную схему. Каждый конкретный подросток внесет собственные корректизы в процесс консультирования. Главное, чтобы консультант оставался открытым опыту подростка и мог позволить себе оставаться искренним с самим собой и подростком.

#### **4. Консультирование родителей**

Поскольку общие принципы консультирования родителей, направленного на

сохранение психологического здоровья детей, рассматривались в предыдущей главе, коснемся только специфики консультирования родителей подростков.

Она обусловлена прежде всего непониманием родителями изменений, происходящих в подростке. Из этого могут вытекать их стремления сохранить жесткий контроль над ним или «повернуть назад развитие». Наблюдается тенденция отвержения родителями новых качеств подростка и желание вернуть старые детские качества: послушание, ласковость и т. п.

Большинство родителей на консультации говорят о том, что их ребенок «вдруг» резко изменился, стал раздражительным, закрытым, непослушным. И ждут от консультанта совета, как вернуть контроль и сделать ребенка таким, каким он был прежде. Таким образом, они на самом деле хотят получить помочь самим себе, но не видят необходимости в оказании помощи своему ребенку и своей роли в этом. Поэтому первоочередная задача консультанта – это переориентировать родителей с получения помощи на оказание помощи своему ребенку в достаточно сложный для него жизненный период. Как это можно сделать?

Мы полагаем, что нужно представить родителям краткую информацию о подростковых инициациях – обрядах, которые существовали в древности для того, чтобы помочь подросткам достойно пройти столь важный для них период быстрых качественных изменений. Итогом этого периода является приобретение статуса взрослости в социальном и сексуальном плане.

Интересно, что при всем разнообразии форм обрядов инициации обязательным компонентом в них было наличие таинства смерти – нового рождения. Это таинство в символической форме представляло идею о том, что для рождения новых качеств необходимо «отмирание» или разрушение старых, причем процесс разрушения может быть достаточно долгим и болезненным для подростка. Но сегодня инициации не существует, поэтому помочь подростку могут оказать прежде всего его родители.

Каким образом ее оказывать и какие основные направления помощи подростку избрать? Для этого нужно снова вспомнить выделенные нами ранее компоненты психологического здоровья: аксиологический, инструментальный и потребностно-мотивационный.

Мы уже отмечали, что аксиологический компонент содержательно представлен ценностями собственного «Я» человека и ценностями «Я» других людей. Ему соответствует как абсолютное принятие самого себя при достаточно полном знании себя, так и принятие других людей вне зависимости от пола, возраста, культурных особенностей и т. п. Безусловной предпосылкой этого является личностная

целостность. Однако известно, что в подростковом возрасте частично разрушается именно личностная целостность (Э. Эриксон) за счет быстрых качественных изменений в телесном облике, сексуальном развитии, мышлении и т. п. Это может сопровождаться снижением самооценки, нарушением телесного самовосприятия, некоторым повышением тревожности. Поэтому особую остроту для подростка приобретает поддержка родителями его временно ослабевшего «Я» через удовлетворение потребности в любви и принятии. Соответственно перед родителями встает задача полного удовлетворения этой потребности, причем для этого иногда требуется вернуться к средствам, традиционно применяемым в

отношении маленьких детей: обильным верbalным и неверbalным поглаживанием. Таким образом, консультанту по возможности нужно убедить родителей, что основа их помощи – не какие-либо действия по изменению подростка в соответствии со своим эталоном, а открытое выражение своей любви к нему. Однако при этом необходимо, чтобы подросток имел возможность не только принимать любовь, но и отдавать ее. В этом его отличие от ребенка младшего возраста, и непонимание родителями новых возможностей подростка может привести к формированию у него инфантильной или потребительской позиции. Таким образом, аксиологический компонент требует от консультанта переориентации родителей от отвержения изменений в подростке к полному безоценочному принятию этих изменений, с одной стороны, и создание ему условий, в которых он сам может проявлять заботу, внимание к кому-либо, с другой.

Следующий компонент психологического здоровья – инструментальный, как мы уже говорили, предполагает владение человеком рефлексией как средством самопознания, способностью концентрировать свое сознание на себе, своем внутреннем мире и своем месте во взаимоотношениях с другими. Для подросткового возраста характерен резкий рост рефлексии, точнее сказать, в этом возрасте становится возможным существенное развитие рефлексии при наличии для этого определенных условий. Одним из важнейших условий для развития рефлексии является удовлетворение потребности в самораскрытии (Б. М. Мастеров). Раскрывая себя другому, подросток раскрывает прежде всего себе самому себя. Можно предположить, что самораскрытие является предверием внутреннего диалога. Однако внутренний мир подростка очень хрупок, является для него некоторым интимным таинством (Б. М. Мастеров), поэтому многие авторы отмечают существование в этом возрасте риска самораскрытия, т.е. выраженной защиты некоторыми подростками своего внутреннего мира, в особенности от взрослых. Следствием этого может быть некоторое искажение рефлексивных процессов, а может быть появление у подростка сильного чувства одиночества. Поэтому рефлексивный компонент психологического здоровья требует от консультанта умения показать родителям необходимость и

возможность удовлетворения ими потребности в самораскрытии у их подростка, поскольку далеко не всегда она удовлетворяется должным образом в общении со сверстниками.

Перейдем к потребностно-мотивационному компоненту психологического здоровья, который определяет наличие у человека потребности в саморазвитии. Это означает, что человек становится субъектом своей жизнедеятельности и полностью принимает ответственность за свое развитие. Подростковый возраст очень важен для становления этого компонента, поскольку новообразованием именно этого периода является личностное самоопределение – умение подростка сделать выбор и нести за него ответственность. Предпосылкой самоопределения можно назвать возрастающую самостоятельность подростка. Следует помнить, что подросток, с одной стороны, стремится к самостоятельности и отстаивает ее, с другой – не всегда может ее использовать. Поэтому главная задача родителей – способствовать становлению самостоятельности подростка. При этом нужно уточнить само понятие самостоятельности, поскольку на практике она нередко по-разному понимается родителями и самими подростками. Родители обычно имеют в виду в основном

обязанности подростка (самостоятельно убрать квартиру, постирать и т. п.), подростки – в основном права (самостоятельно выбирать одежду, время сна, прихода домой и т. п.). В самостоятельно выполняемые действия должны равномерно включаться как права, так и обязанности подростка, это поможет во многом избежать конфликтов между родителями и подростками, а также будет способствовать становлению зрелой самостоятельности. Таким образом, потребностно-мотивационный компонент психологического здоровья требует от консультанта помочь родителям разобраться с правами и обязанностями подростка, направить их усилия на формирование самостоятельности подростка во всех основных жизненных сферах.

Итак, мы определили основные направления требуемой помощи подросткам от родителей. Однако, как сделать, чтобы родители могли «услышать» консультанта, т.е. принять эти направления? Мы полагаем, что это возможно с использованием описанного нами ранее метода «Чужие рассказы». Консультант рассказывает или читает родителям протоколы бесед с другими подростками, имеющими «похожие трудности», предлагает взглянуть на трудности глазами этих подростков и обсудить возможные ошибки их родителей. При этом обязательно подчеркивается, что нередко родители совершают ошибки не потому, что не любят своих детей, а наоборот, – слишком их любят, но не всегда знают, как лучше поступить. Приведем примеры возможных бесед (из записей Н. Белолуцкой, А. Белоусовой).

Отрывок из беседы с Леной, 15 лет

Расскажи немного о себе: как дела, как настроение.

Так себе.

Почему?

Готовлюсь к очередному скандалу с матерью.

А почему ты так уверена, что он будет?

Будет, еще как будет.

Что же ты такого сделала?

Еще не сделала, но обязательно сделаю. Она мне на подружкин день рождения пойти не разрешила, а я все равно пойду.

Может быть, мама волнуется, переживает за тебя?

Ну да, переживает она! Она мной совсем не интересуется. Такое ощущение, что ей все равно, что в моей жизни происходит. Интересуется она только учебой. Вот здесь – да. Все до запятой выспросит. А про что другое спросить... Никогда в жизни.

Так уж никогда?

Ну ни о чем важном, по крайней мере. Я порой даже удивляюсь. Ты предstawляешь, я уже полгода с парнем встречаюсь, причем парень старше меня на 5 лет. А она даже не поинтересовалась, сплю я с ним или нет.

А ты не думаешь, что родителям может быть неловко с собственным ребенком на такие темы заговаривать, они ведь по-другому воспитаны. Ты не пробовала сама начать разговор?

– Можно подумать, мне легко первой начать эту тему. Я же не знаю, как мать отреагирует. Может, мне еще хуже будет.

Отрывок из беседы с Мишой, 15 лет  
Миш, как дела?  
Тебе интересно?  
Если бы не было интересно, то не спрашивала бы.

Ну в общем-то нормально. Хотя вот «двойка» была. А с родителями пообщаться не удается. Они слишком заняты добыванием денег. Иногда я спрашиваю их о чем-то, а они плавно переходят на престижность моей будущей профессии, ее оплачиваемость, на какие курсы мне еще пойти. Шуток не по нимают. Мы орем друг на друга и разбегаемся по своим привычным углам: мать – к телефону, отец весь заворачивается в газеты, я – к компьютеру. Мне не интересно с ними. Я уже не маленький, могу сам решать, что мне делать в этой жизни.

Но ты же понимаешь, что для твоего же благополучия лучше найти с родителями общий язык.

Да, ты права. Но только они считают, что я полностью должен соответствовать их мнению обо мне. Им не нравится музыка, которую я слушаю, пото му что отец в мои годы слушал другую. Им не нравится девушка, которой я иног да звоню. Им не нравится мой единственный друг. Такое впечатление, что они надели на меня своеобразный поводок. Но не выйдет, собачка заболела бешен ством, а это всерьез и надолго. А я ведь думал, что им хватит того, что я хорошо учусь, подаю надежды. Меня не понимают, да я и сам не понимаю, почему я усложняю свою жизнь, делаю себя таким одиноким. Я – изгой. Знаешь мою тайную мечту? Я хочу пользоваться вниманием женского пола. Я пока не знаю,

зачем мне это нужно. Может быть, ласка. Может быть, нежность. Но мое тело! Многие девчонки до сих пор называют меня глистом в обмороке. Что же мне делать?

Подводя итоги консультированию родителей подростков, еще раз отметим, что подростковый возраст предоставляет родителям последнюю возможность для налаживания эмоционального контакта со своим ребенком. Необходимо, чтобы родители воспользовались такой возможностью, иначе их родительство потеряет всякий смысл и позднее явится причиной разного рода страданий: чувства одиночества, отчаяния от того, что поздно что-либо изменить.

#### *Вопросы для самоконтроля*

1. Каковы особенности притязания на признание у подростков?
2. Какие новообразования в сфере осознания времени должны сформироваться в подростковом возрасте?
3. Могли бы вы перечислить этапы отделения подростка от семьи?
4. Какие задачи должны решать групповые занятия в разных классах?
5. Какие методические средства используются в групповых занятиях с подростками?
6. Охарактеризуйте этапы индивидуального консультирования подростков.
7. В чем состоит идея «перевести дефект подростка из пассива в актив»?
8. В чем сложность консультирования родителей подростков?
9. Опишите технику «Чужие рассказы» и возможность ее применения в консультировании родителей.

### *Вопросы для самоанализа*

1. Что вас особенно радовало и беспокоило в подростковом возрасте?
2. Как вы решили проблему собственного отделения от семьи?
3. Какие сексуальные проблемы подростков вам кажутся самыми важными?
4. Как вы думаете, какому человеку подросток раскроется полнее и быстрее?
5. Как вы переживали собственные телесные изменения в подростковом возрасте?
6. Если подросток будет вам грубить, как вы поступите?
7. Как вы будете решать проблему дисциплины в подростковой группе?

### *Рекомендованная литература*

Антимир русской культуры. Язык. Фольклор. Литература. – М., 1996. Гурьева В. А. Психогенные расстройства у детей и подростков. – М., 1996. Кон И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. – М., 1984. Каган В.Е. Воспитателю о сексологии. – М., 1991. Крайг Г. Психология развития. – СПб., 2000.

Мастеров Б.М. Психология саморазвития: Психотехника риска и правила безопасности. – Рига, 1995.

Мид М. Культура и мир детства. – М., 1988.

Мухина В. С. Детская психология. – М., 1999.

Орлов Ю.М. Половое развитие и воспитание. – М., 1993.

ОудсхорнД. Детская и подростковая психиатрия. – М., 1993.

Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте / Под ред. И. В.Дубровиной. – Екатеринбург, 1998.

Психологическое консультирование в школе / Сост. Н. В. Коптева. – Пермь, 1993.

Раис Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб., 2000.

Руководство практического психолога: Психическое здоровье детей и подростков / Под ред. А. Д. Андреевой. – М., 1997.

Ремшmidt Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности. – М., 1994.

Фролов Ю.И. Психология подростка: Хрестоматия. – М., 1997.

Хухлаева О., Кирилина Т., Федорова О. Счастливый подросток: Программа профилактики нарушений психологического здоровья. – М., 2000.

Эриксон Э. Идентичность: Юность и кризис. – М., 1996.

Элиадзе М. Миры. Сновидения. Мистерии. – М., 1996.

## **Глава IV ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ВЗРОСЛЫХ В СИТУАЦИИ КРИЗИСА**

### ***1. Роль кризисов в жизни человека***

Начнем с определения понятия «кризис» и его роли в жизни человека. Прежде всего следует подчеркнуть, что здесь имеется в виду нормативный кризис, который неизбежно возникает на жизненном пути большинства людей. Традиционно такие исследования концентрировались в рамках кризисов детства (кризис 3 лет, подростковый и т. п.). Однако многие авторы (П. Ниемеля, Э. Эриксон) пишут не просто о наличии кризисов в жизни взрослого человека, но и о их необходимости для продолжения процесса развития. Действительно, в течение кризисных периодов человек совершает важную духовную работу: выявляет противоречия между тем, кто он есть на самом деле и кем хотел бы быть, что имеет и что хотел бы иметь. В эти периоды он начинает понимать, что некоторые моменты своей жизни он переоценивал, а другие – недооценивал. Он может осознать, что не проявляет свои способности, не реализовывает идеалы. При этом может появиться смутное чувство, что с ним что-то не так. И лишь когда человек начинает понимать, что ему необходимо изменить что-то не в социальном окружении, а в себе самом, лишь тогда он начинает строить новую жизнь на реальной основе. Так осуществляется процесс развития.

Сущностью каждого кризиса является выбор, который человек должен сделать. Выбор осуществляется между двумя альтернативными вариантами решения возрастных задач развития и оказывается на успешности и развитии всей последующей жизни. Э. Эрик-сон, как и большинство других исследователей, выделяет три основных кризиса зрелости: кризис молодости, кризис «середины жизни» и кризис старости. Рассмотрим специфику данных кризисов и особенности психологической поддержки человека в процессе их прохождения, а в качестве рабочего определения кризиса для целей психологического консультирования примем следующее (Ю.Степанова): кризис – это столкновение двух реальностей: психической реальности человека с его системой мировоззрения, паттернами поведения и т.п. и той частью объективной действительности, которая противоречит его предыдущему опыту. Эта действительность уже воспринята человеком, но не преобразована.

И преобразование ее затруднено или сейчас невозможно, так как для этого требуются качественно иные механизмы, в данный момент отсутствующие.

Итак, определившись с понятием кризиса, перейдем к описанию психологической поддержки людей, остро переживающих нормативные возрастные кризисы.

### ***2. Психологическая поддержка в юности***

Юность – это этап жизненного цикла, завершающий переход к взрослости, на котором человек принимает ряд важных решений. Они касаются выбора профессии и создания семьи, общего стиля жизни и конкретных задач на будущее, коррекции ценностных ориентаций в соотношении с их новым взрослым статусом и новыми жизненными планами. На это время приходится окончание вуза, приобщение к трудовой деятельности, вступление в брак, рождение детей. Главная задача личностного развития – поиск своего места и закрепление в мире взрослых – переживается молодыми людьми зачастую очень остро, носит характер кризиса.

Однако бегство от кризиса в этом периоде только задерживает развитие человека. Молодые люди, которые достойно принимают этот кризис в переломный момент своей жизни, обычно становятся сильнее и способны управлять своей судьбой.

Главной задачей периода ранней взрослости Э. Эриксон считает формирование интимности, которая не сводится лишь к сексуальной интимности, а обнаруживает себя в дружбе, эротических связях и совместных устремлениях. Другим полюсом чувства интимности является чувство изоляции, которое может сопровождать человека на всем его жизненном пути, хотя внешне человек может многое добиться и производить впечатление благополучного. «Неотъемлемой частью интимности является дистанцированность: готовность человека отвергать, изолировать и, если необходимо, разрушать те силы и тех людей, сущность которых кажется ему опасной» (Э. Эриксон).

Кризисным моментом этого периода, по мнению К. Юнга, является столкновение человека с требованиями реальной жизни, которые не всегда соответствуют его собственным представлениям. Если у него есть иллюзии, контрастирующие с действительностью, то сразу наступают и проблемы. Часто это связано со слишком большими ожиданиями, с недооценкой внешних трудностей, с необоснованным оптимизмом или, наоборот, негативизмом. Молодой человек начинает постепенно осознавать, что мир – это не только счастье и удовольствие. Начинается распад его детской веры и оптимизма. Но нередко молодой человек довольно долго продолжает цепляться за детскую позицию, ожидая, что все придет к нему само собой в соответствии с его желаниями. Как пишет К.Юнг, «хотелось бы ничего не делать, а если уж что-то делать, так ради собственного удовольствия». К. Юнг не рассматривает вопрос о том, как же все-таки молодой человек преодолевает это застrevание на детской ступени сознания. Мы считаем, что это происходит лишь тогда, когда он в силу тех или иных обстоятельств вынужден сменить позицию в отношении внешнего мира с «дайте мне, я хочу» на «я отдаю, я могу».

Несколько другие акценты в рассмотрении кризисных точек развития молодого человека делает Б.Ливехуд. Поскольку в отличие от подростка молодой человек уже не только включает в свое сознание взрослую жизнь, но реально в ней участвует, для него особенно остро встают вопросы выбора своего уникального пути. «Кто я? Чего я хочу? Что я могу?» – вот важнейшие вопросы, которые решаются в молодости. В юности нужно научиться принимать себя, нести ответственность за свой выбор и решения. Но на пути к этому нужно приобрести опыт, и каждый сам должен делать свои глупости, если только готов учиться на них. Если же человек неставил перед собой главных вопросов в юности и не нашел на них ответов, то он подвергается опасности навечно остаться в подростковом возрасте, и его самооценка будет основываться на мнении общества или на противостоянии всему миру.

Период взросления также рассматривается в теории ролей. В русле данной теории развитие понимается как формирование определенного ролевого репертуара. Роль – внутренне связанная последовательность разных форм поведения, настроенная на соответствующую последовательность действий других людей. Роли во многом определяются существующим социокультурным окружением. С точки зрения теории ролей в период взросления происходят два важных изменения. Во-первых, во многом изменяются отдельные роли. К их внутренней дифференцировке

приводит необходимость решать задачи, специфические для взросления, и соответствовать ожиданиям общества. Во-вторых, появляется необходимость осваивать новые роли. Однако это сопряжено с трудностями из-за типичных для взросления и резко выраженных изменений (разрыв с родительским домом, начало профессиональной деятельности, партнерство в личной жизни и т.д.), отличающих данный период от периода относительной защищенности в детстве.

Внутреннее дифференцирование уже освоенных ролей и освоение новых могут вступать одно с другим в противоречие, и молодой человек ощущает отсутствие преемственности между прежними и новыми ролями, что отражается на его представлении о себе самом. Связанная с этим неуверенность заставляет его задавать себе классические вопросы взросления - «Кто я? Каков я? Кем меня считают?». Неопределенность ролей и статуса усиливается еще и потому, что в обществе отсутствуют четко выраженные ожидания в отношении молодых людей, за исключением ожидания от них приспособления.

В исследованиях самооценки периода ранней взрослости, проведенных Л. В. Бороздиной и О. Н. Молчановой, приведены интересные данные относительно социально-ролевых суждений молодых людей. В самоописаниях молодые люди часто указывают следующие характеристики: «квартиросъемщик», «покупатель», «зрительница», «адресат», «соседка», «клиент» и др. Ни в какой другой группе периода взрослости исследователями не было получено столь большого количества аналогичных высказываний. Эта особенность ответов может быть связана с расширением сфер деятельности молодого человека, увеличением диапазона доступных ему ролей, что согласуется со склонностью молодых людей говорить о себе, перечисляя такие роли и останавливаясь на внешних аспектах поведения.

Встает вопрос: насколько влияет на решение проблем юности продолжение образования в вузах? С одной стороны, оно, конечно, затягивает и затрудняет вхождение во взрослую жизнь. Б.Ливехуд пишет, что «учеба в университетах и другие формы высшего образования удлиняют совершенно неестественным образом молодость, из-за этого нарушается развитие первой фазы взрослого бытия, в ходе которого и должна быть достигнута известная степень личной ответственности». Однако, с другой стороны, включение молодого человека сразу после школы в профессиональную деятельность не дает ему времени на осмысление главных вопросов юности, создание собственного мировоззрения, осознание собственной ответственности за выбор жизненного пути.

Н. Орешкина изучала протекание кризиса «встречи со взрослостью» у студентов среднего учебного заведения. Оказалось, что практически никто из них не заметил перехода от детства к взрослости и тем более не считает этот переход кризисной ситуацией в своей жизни. Интересно, что у них проявилось специфическое понимание взрослости. Взрослым человеком у данной группы считается тот, кто склонен употреблять алкоголь в большом количестве, имеет много сексуальных связей и высокое материальное положение. Можно заключить, что кризис «встречи со взрослостью» свойствен лишь той части молодежи, которой присущ достаточно высокий уровень культуры и способности к самоанализу. Что же ждет в будущем молодых людей, избежавших проживания кризиса в процессе становления? На этот вопрос трудно ответить однозначно, но можно предположить постепенное торможение у них процесса развития и раннее начало личностной

инволюции.

Рассмотрим кризис «встречи со взрослостью» в динамике и проиллюстрируем его выдержками из работ студентов III курса МПГУ и МОСУ.

Естественно, что кризису предшествует предкризисное состояние. Оно обычно характеризуется еще детским идеализмом молодых, верой в собственное всемогущество, ощущением буйства чувств

и энергии. Молодому человеку кажется, что он всем нужен и все его ждут. Радуется, что перед ним открыто много путей и дорог.

«Мир! Вот он я! Иди ко мне, я тебя пойму, приму. А самое главное – я тебя смогу изменить так, что тебя никто не узнает, и всем от этого будет хорошо».

«Энергия и восторг переполняют душу. Ты уверен на все сто процентов, что сегодня, именно сегодня случится что-то очень хорошее. Что? Ты не можешь описать это словами. Ты просто уверен, что будет что-то хорошее, ты как юный звереныш, которому доставляет удовольствие каждое собственное движение. Ты чувствуешь, что ты могуществен. Что ты многое можешь. Любое сомнение – пустяки. Весь мир принадлежит тебе – он у тебя в кармане!».

«Самое сильное чувство при этом – чувство свободы, которое окрыляет и придает силы».

«Полет на крыльях свободы – вот, пожалуй, самое верное описание моих чувств в тот момент. Сознание было словно в тумане. Мысли сменяли одна другую, не успеваяочно укорениться, и мчались дальше по своему пути. Невозможно было усидеть на месте, и хотелось каждый миг своей новой жизни пить этот напиток».

У многих это время сопровождается острым стремлением к общению. При этом оно сопровождается чувством единения, любви и доброты абсолютно ко всем окружающим.

Однако как-то незаметно эйфория первого курса сменяется сначала потерей интереса к «смерчу общения». А потом появляются ощущение пустоты внутри, странная апатия, нежелание что-либо делать, даже получать информацию, учиться. Молодой человек не понимает, что с ним происходит, поскольку вроде бы все в жизни хорошо, но все начинает казаться неинтересным. Но такое состояние может наступить и скачкообразно, т.е. «как-то вдруг».

«Как я встретился со взрослостью? Она свалилась как снег на голову. В один прекрасный день я остался один. Никто не может понять меня, что бы я ни говорил, ни объяснял, – вот первые ощущения взрослости».

Чаще всего ему соответствуют депрессивные реакции («Ничего не хочу: ни учиться, ни читать, ни любить»), специфические страхи, тревога («Боюсь потерять себя», «Боюсь стать кем-то посредственным или не стать никем вообще»), ощущение уникальности собственного опыта («Наверное, это только я так чувствую»).

Особое значение приобретает в этот период чувство одиночества. Следует подчеркнуть, что это именно чувство, а не фактическое одиночество. Вокруг молодого человека может быть много друзей, родных и даже любимый молодой человек или девушка, но при этом он ощущает себя оторванным от людей и мира. И он, с одной стороны, глубоко страдает от одиночества, с другой – всячески стремится к нему. Нередко ощущение одиночества сопровождается чувством

ненужности. Молодой человек при этом то и дело задает сам себе вопрос: «Нужен ли я кому-нибудь сегодня, завтра, послезавтра?».

Следующий важный аспект кризиса – размывание представления о самом себе, кажущаяся невозможность разобраться в самом себе, своих желаниях и возможностях («Вокруг понятно все, а внутри – ничего»). Может отмечаться и некоторое разочарование в себе («Что я могу? Кто я?»). К этому присоединяется неуверенность в выборе профессии. И вообще тема выбора, личной ответственности за свои выборы становится очень значимой. Иногда вследствие этого появляется желание снова стать маленьким, уйти от всех проблем, взвалить их на плечи другого человека. А иногда молодые люди заменяют ощущение внутреннего смятения тем, что «надевают» поведенческие маски взрослости («Все якобы стали взрослыми. Все спешат. У всех свои мысли, причем такие... даже не подходят»).

Нередко страхи и волнения концентрируются вокруг размышлений о смысле собственной жизни.

«А когда начинаешь задумываться о смысле жизни нашей, так вообще страшно становится. Зачем жить? А что если завтра тебе кирпич на голову упадет? А что за пределами этого кирпича?»

Однако проходит время, и большинство молодых людей подходят к разрешению кризиса. В позитивном варианте он завершается принятием ответственности за свою жизнь на самого себя, выбором собственного пути в жизни. Субъективно это переживается как появление удовлетворенности самим собой и своей жизнью, повышение интереса к жизни и получаемого от жизни удовольствия, уход страхов («Ты стал другим, еще не знаешь каким, но другим»). Некоторые называют это время «новым рождением».

«Именно здесь, в этот особый промежуток времени появляется новый человек, которого мы по-новому узнаем, начинаем ценить или ненавидеть и которому предстоит прожить долгую жизнь».

Естественно, что несколько по-другому складываются отношения с окружающими, которых уже теперь не хочется переделать, а хочется принимать такими, какие они есть. Становится интересным не только то, что в тебе, но и то, что в других. Коренным образом меняются отношения с родителями.

В этот период изменяется отношение к одиночеству – теперь оно перестает тяготить и рассматривается как необходимое, чтобы пообщаться с собой. Многие по-новому открывают богатство самих себя.

«Теперь я поняла, сколько спрятано в глубине моей души любви, тепла, нежности».

«Все глубже начинаешь разбираться в себе. Способность и адекватность контроля за собой становится все осознаннее и сильнее».

В этот период происходит принятие своей индивидуальности и неповторимости, осознание своего собственного пути: личностного,

профессионального, социального, а также своих стремлений и надежд. Можно сказать, что появляется осмысленность происходящего, складывается индивидуальное мировоззрение, впервые не заимствованное у кого-либо. Меняется отношение и к жизни в целом. Теперь уже становится ясно, что происходит не подготовка к жизни, а сама жизнь. По-другому воспринимается и прошлое, и будущее. Уходят желание казаться взрослым, стыд проявить детские черты.

Наоборот, просыпается интерес к собственному детству, а возможность проявить детскую непосредственность расценивается как достоинство («А еще я снова стала верить в сказки. В Новый год. Например, ловила себя на мысли, что было бы здорово, если бы дед Мороз существовал на самом деле»). Приходит понимание того, что ты сам строишь свою жизнь и твоё будущее начинается уже «здесь и сейчас».

Подводя итоги рассмотрению динамики протекания кризиса «встречи со взрослостью», можно заключить, что основным содержанием кризиса «встречи со взрослостью» является поиск себя и своего места в жизни через примеривание на себя роли взрослого. Наверное, поэтому центральной темой в работах является тема пути. В качестве иллюстрации хочется привести пусть не очень совершенные, но искренние стихи из дневника одной из студенток о себе в «кризисном состоянии» и о себе сейчас.

Я не могу себя найти,  
Я не могу себя понять,  
И в путь приходится идти  
Чтоб личностью когда-то стать.  
Идти во тьме к огню хочу,  
Но не могу найти я ход.  
Вопросы ставлю и молчу,  
Чтобы к себе найти подход.

А я нашла себя и рада,  
Даже не знаю как и где,  
Как-то случайно и спонтанно,  
Бродить уставши в темноте.  
А я нашла себя весною,  
Где рецидивы часто, грипп,  
Все вдруг увидев по-другому,  
Так что ты, милый, тоже влип

Однако не всегда молодые люди могут благополучно разрешить кризис самостоятельно. Глубокие психологические проблемы, возникающие на фоне кризиса «встречи со взрослостью», нередко приводят к превращению кризиса в экстремальную ситуацию, когда требуется психологическая помощь. В противном случае кризис может стать причиной тех или иных личностных нарушений или же психосоматических заболеваний. Проиллюстрируем это положение также выдержками из творческих работ студентов, во многих из которых сквозило глубокое отчаяние. Они напоминали скорее исповеди, чем творческие работы.

«Навсегда отказавшись от всего, что хочу, я отказалась и от жизни. Вот откуда взялись мои мысли о смерти. Я постоянно лишаю себя любви, тепла, успеха. Я недостойна».

«И вот ты терзаешься сомнениями о своих возможностях. В такие моменты ты чувствуешь себя уродом, не заслуживающим уважения. Как и где найти силы для преодоления сомнений».

«Рвет на части. От этого больно».

«Понимаю, что со мной. Но в то же время нахожусь в растерянности. Где я? Что мне надо? Куда идти?».

Поэтому перейдем к обсуждению стратегии психологической поддержки молодых людей в кризисный период с позиции сохранения их психологического здоровья. Будем опираться при этом на положения психосинтеза, описанные Э. Йоманс.

Как считает Э. Йоманс, первое, что необходимо сделать, – это признать сам факт вступления в трудную ситуацию, «когда привычные навыки и модели поведения теряют прежнюю эффективность и это рождает ощущение неустроенности», когда «возникает чувство разлада с собственной жизнью, чего месяц-два назад еще не было». Однако признать это зачастую бывает довольно трудно, большинство пытается продолжать жить по-старому, скрывая от самого

себя, что на самом деле это уже не получается. Тем более трудно бывает, когда внешняя причина потери ориентиров может отсутствовать, а сдвиг, изменение произошли внутри самого себя. Но почему же так важно именно признать наличие трудной ситуации? Это позволяет, с одной стороны, сконцентрировать внимание на изменениях в самом себе как основном источнике кризисного состояния, с другой – дает возможность избежать проецирования кризиса на свое окружение (семью, друзей, институт, а иногда и страну) и соответственно хаотических попыток изменять только окружение.

Следующий важный этап – это дать трудной ситуации имя. Как полагает Э. Йоманс, «присвоение имени тому или иному событию дает иногда некоторое ощущение контроля над ним и даже в некоторой степени наполняет его смыслом». Действительно, уже само называние трудной ситуации кризисом говорит о ее временности, поскольку любой кризис рано или поздно заканчивается. Кроме того, как известно, любое развитие, движение человека предполагает наличие кризисов. Поэтому раз есть кризис, то есть и движение, рост. Таким образом, становится понятной не только нормальность, но и необходимость этой ситуации. И человеку теперь уже нужно не просто ждать завершения трудной ситуации, а спокойно и внимательно изучать свои открывающиеся

новые способности и возможности. К этому этапу можно отнести слова В. Сидорова: «В жизни каждого человека наступают моменты, когда он начинает по-иному оценивать события жизни. Все мы меняемся, если движемся вперед. Но не самый тот факт важен, что мы меняемся, а как мы входим в изменяющееся движение Жизни. Если мы в спокойствии и самообладании встречаем внешние события, выпадающие нам в жизни, мы можем в них подслушать мудрость бывшего для нас часа жизни».

Однако не стоит забывать главную тему кризиса «встречи со взрослостью» – тему выбора, вокруг которой концентрируются основные тревоги и страхи молодых людей. Конечно, больше всего их беспокоит ближайшее будущее, выбор конкретного пути приложения собственных сил. Поэтому следующим условным этапом может стать обсуждение этого вопроса при помощи вводящего в проблему задания «Выбор пути». Психолог напоминает молодому человеку сказку, в которой Иван Царевич на перекрестке 3 дорог делал выбор своего пути. Сам делал выбор и сам получал результат. И оказывалось, что не всегда самый легкий путь приводил к успеху. Психолог предлагает подумать: «А может быть, и в нашей жизни бывает, что мы как будто стоим на перекрестке нескольких дорог и от нас самих, от нашего выбора зависит, по какой дороге мы пойдем, как сложится наша жизнь». Далее предлагается для примера рассмотреть настоящий момент в качестве точки выбора дороги. Рисуется одна дорога, вводящая детей в настоящее, а дальше несколько расходящихся. Молодой человек дает название каждой и определяет, к чему она может его привести. А далее размышляет над тем, по какой дороге он идет сейчас и по какой на самом деле хотелось бы идти. Помимо обсуждения ближайшего будущего, стоит обратиться к размышлению о жизненных перспективах. Под ними обычно понимаются способы развития потенциальных возможностей личности в процессе ее жизнедеятельности. Как будет осуществляться мое развитие? К чему я хочу прийти? Такие вопросы обсуждаются через осознание конечности индивидуального существования и общие размышления о смысле собственной

жизни. Здесь можно использовать разные варианты заданий.

Один из них – «Лесенка времени». Молодому человеку предлагается определить свое отношение к различным возрастным периодам через подбор подходящих, по его мнению, к данным периодам отрывков из художественных произведений: стихов или прозы. Предварительно ему нужно представить различные варианты «Лесенок», составленные другими людьми, и обсудить его отношение к ним. Поэтому приведем один из вариантов, который можно использовать для обсуждения.

...Сменила декорации природа. Сменю ли я душевые одежды?

15-25 лет

...Ей, конечно, рано знать, как бывает трудно жить, Ей приходится терять то, чем нужно дорожить...

(В.Добрынин)

Целому морю – нужно все небо. Целому сердцу – нужен весь Бог.

(М.Цветаева)

25-35 лет

Принимаю что было и не было, Только жаль на тридцатом году – Слишком мало я в юности требовал, Забываясь в кабацком чаду. Но ведь дуб молодой, не разжелудясь, Так же гнется, как в поле трава... Эх ты, молодость, буйная молодость, Золотая сорвиголова!

(С.Есенин)

Во всем мне хочется дойти До самой сути: В работе, в поисках пути, В сердечной смуте.

(Б.Пастернак)

35-45 лет

Не видать за туманною далью, Что там будет со мной впереди, Что там... счастье, иль веет печалью, Или отдых для бедной груди.

(С. Есенин)

Мне сорок лет – нет бухты кораблю.

(А. Вознесенский)

45-55

Бабье лето, ты обманешь, как всегда, Эту осень, злую осень...

(А.Барыкин)

Большая дорога – земной наш шар, И странники мы на свете. Торопимся словно бы на пожар, Кто пеший, а кто в карете.

(Г.Гейне)

55 - 65 лет

Странная женщина, странная, Схожа ты с птицею раненой, Грустная, крылья сложившая, Радость полета забывшая...

(Л. Рубальская)

Джемшира чашу я искал, не зная сна, Когда же мной земля была обойдена, От мужа мудрого узнал я, что напрасно Так далеко ходил, – в моей душе она.

(О.Хайям)

65-75 лет

Я стар, и нет во мне уже ни к чему любопытства. Впрочем, я не слишком-то мудр, и мысли мои никогда не обгоняли моих ног. Знаю только мой сосновый лес,

куда вот и возвращаюсь. Голубые лунные пальцы ласкают мою лютню. Ветер, разгоняющий тучи, хочет развязать мой пояс. Вы спрашиваете, в чем наивысшее счастье здесь, на земле. В эту минуту – слышать песенку маленькой девочки. Она удаляется по тропинке, спросив у меня дорогу.

(Ван Вэй)

Прекрасен материи тайный состав, И участь зеленого тлена: Распавшись на части и тайною став, Смешаться со всей Вселенной.

(Р. Тагор)

75-

Медленно развивалось и созревало в Сиддхартхе сознание, что такое, в сущности, мудрость, в чем заключается цель его многолетних исканий. Ведь в конце концов она сводилась лишь к готовности души, к способности к тайному искусству – во всякую минуту, среди всяких переживаний мыслить, чувствовать, вдыхать в себя единство. Медленно, словно цветок, распускалось в нем это сознание, и на старом детском лице Васудевы он находил отблеск его сияния: гармонию, уверенность в вечном совершенстве мира, улыбку и единство.

(Г. Гессе)

Чем больше я живу – тем глубже тайна жизни, Тем призрачнее мир, страшней себе я сам. Тем больше я стремлюсь к покинутой отчизне К моим безмолвным небесам. Чем больше я живу – тем скорбь моя сильнее И неотзычивей на голос дальних бурь, И смерть моей душе все ближе и яснее, Как вечная лазурь.

Мне юности не жаль: прекрасней солнца мая Мой золотой сентябрь, твой блеск и тишина. Я не боюсь тебя, приди ко мне святая, О старость, лучшая весна!

(Дм. Мережковский)

Как можно легко заметить, методика «Лесенка времени» подводит молодых людей к размышлениям о старости в целом и о своей старости в частности. У многих эти размышления вызывают сопротивление, поскольку подводят к осознанию конечности своей жизни. Кроме того, старость традиционно ассоциируется у молодежи лишь с болезнями, увяданием, эмоциональными и физическими страданиями. Однако наш опыт работы со студентами показывает, что размышления на тему собственной старости, наоборот, помогают четче понять смысл собственной жизни вообще, осознанно подойти к выбору жизненного пути в настоящем. Как говорит Дж. Рей-нуотер, для каждого человека «чрезвычайно важно осознать факт неизбежности собственной смерти, ибо наше отношение к смерти определяет наше отношение к жизни». По ее мнению, после того как человек принимает неизбежность собственной смерти и определяет для себя смысл собственной жизни, многие проблемы отпадают сами собой. Необходимо только помочь молодому человеку увидеть позитивные варианты старости, наполненные мудростью, радостью жизни, любовью, нужностью окружающим. А затем подвести его к выводу, что каждый сам выбирает свою старость и этот выбор начинается сегодня. В заключение можно предложить ему мысленно представить собственную счастливую старость и рассказать о ней. А перед этим в качестве примера прочитать рассказ о старости «другого молодого человека».

Как я представляю счастливую старость

«Я могу представить себе только свою счастливую старость: старость у всех своя, и представление о счастье тоже свое.

Для меня счастливая старость – это прежде всего активная старость. Это старость, наделенная мудростью, ведь уже не нужно никуда спешить и можно заниматься тем, что тебе всегда нравилось, но все время не хватало чего-то; вот к старости ты и начинаешь, наверное, понимать, что этого «чего-то» не существует нигде вовне, кроме тебя самого. Хотя, наверное, счастливая старость, так же как счастливая жизнь, – талант. Я вижу иногда стариков и старушек, которые счастливы. Большинство из них живут со своими детьми, нянчат внуков и с юмором рассказывают, как они боятся подходить к компьютеру, на котором ловко играют внуки. Конечно, семья дает ощущение нужности, востребованности. Поэтому, вероятно, логично вывести первый рецепт счастливой старости – хорошая семья, наличие детей и внуков. Но тут же у меня возникает мысль, что эти люди были счастливы и умели радоваться жизни и до того, как они стали стариками и старушками. А это своего рода талант, данный не каждому. Поэтому му, во-вторых, этому надо уже начинать учиться сейчас. Ведь неважно, стар ты или нет, мерилом всего для тебя является радость от того, что ты живешь: просто утро может быть солнечное и яркое, а может быть и туманное и серое, дождливое – все равно, это ведь утро.

А может быть, старость – это время размышлений, до которых «не доходили руки» раньше.

А может быть, это время путешествий: ведь есть куча свободного времени.

А может быть, старость – это время безумств, то самое время, когда можно позволить себе совершенно бесполезные для других вещи, но о которых ты мечтал с пеленок.

Я, например, хочу после выхода на пенсию начать рисовать. Художник я никакой, надо сказать, но сам процесс доставляет мне удовольствие огромное. Еще я непременно буду вышивать, вот это я умею и тоже очень люблю; вышивание требует много времени, которого у меня нет и вряд ли предвидится из-за моего образа жизни. И, конечно же, путешествия и новые знакомства. И еще можно будет записаться на курсы французского языка иходить туда вместе с молодыми: может быть, я тогда его одолею. Вообще мне кажется, что старики, как никакая другая возрастная категория, лишены предписаний, предрассудков и других «пред». Им не нужно добиваться внешних успехов в социуме, доказывать себе и другим свою состоятельность, они многое видели и многое принимают в этой жизни, они уже вырастили детей, и они максимально свободны и, наверное, этим схожи с детьми. Недаром говорят: «Что стар, что млад». Поэтому внуки их так любят, они похожи, они открыты миру и готовы ему удивляться снова и снова: ведь многое пережито и понято, и оставлено позади, и есть только настоящее. Наверное, это называют мудростью».

«Я хотела бы видеть мою старость такой. Неважно, чем я буду заниматься: путешествовать ли, рисовать ли, но жить и дарить ощущение радости от жизни другим. То нечто, что трудно описать словами, но что мы чувствуем, когда сталкиваемся с пожилыми людьми с детским удивлением в глазах, мудрыми поступками и потрясающим порой юмором. В старости открываются новые возможности для общения: можно завести знакомства с маленькими детьми – внуками и их друзьями, запросто поболтать с молодой женщиной или мужчиной, не будучи превратно понятой, найти общую тему разговора с молодыми знакомыми.

Что касается этого аспекта, то для старости, на мой взгляд, стереотипов не существует. Надо только быть поосторожней со старичками. Кто их знает?!»

Подводя итоги описанию психологической поддержки молодежи в период кризиса «встречи со взрослостью», нужно еще раз отметить, что глубокое проживание его необходимо и приводит к обогащению личности, расширению ее самосознания, является существенным шагом вперед на пути достижения личностной зрелости. В качестве подтверждения этого можно привести выдержки из работ молодых людей, уже прошедших кризис и пытающихся осознать произошедшие с ними изменения.

«Этот год какой-то странный. Именно этот. Ни I, ни II курс такими не были. Я стала всерьез задумываться: «Кто я?». Я понимаю, что это довольно распространенный банальный вопрос, но все же. Я пытаюсь перестроить что-то в себе так, как я хочу, а не так, как хотел кто-то. Постепенно уходят детские мечты, но это не крушение, а просто кончилась вчерашняя страничка и рядом начинается другая. Совершенно незнакомая. И, как всегда, пытаешься ее заполнить без помарок, ошибок, но почему-то не получается. Только в отличие от прошлых лет понимаешь, что вот эти помарки являются моим богатством, моими победами над тем, что не нравится прежде всего в себе. Еще одно приобретение моего возраста – начинаешь задумываться над будущим по-серьезному, а не в детских мечтах. Больше оценивать свои шансы. Но последнее, что хочется отметить, это радостное ощущение чего-то нового, что рождается во мне. И мне очень интересно жить».

«Теперь я знаю, как называется кризис, который я пережила. Главное – знать, что он существует, и не бояться его, так как любой кризис влечет новый этап в нашей жизни. Раньше я думала, что не переживу кризиса, что этот кризис не пройдет никогда. Но сейчас я поняла, что ошибалась. Кризис прошел, я сдвинулась с мертвой точки. Я просто посмотрела на мир другими глазами. Многое из того, что я считала минусом, постепенно превратилось в плюсы. Эта ситуация помогла мне разобраться в себе, посмотреть на людей, которые меня окружают по-иному».

«Ну и когда закончится этот кризис? Да это и не кризис вовсе, а лабиринт с вопросами и ответами. Главное – найти нужный, правильный ответ. А вопросы ты задаешь сам? Кончились вопросы? Тогда выходи из лабиринта, другим тоже необходимо получить ответы».

«...Не стану описывать свои переживания на этом отрезке пути, скажу лишь, что привело это к неврозу. К нормальному классическому неврозу с депрессией и крайне неприятными психосоматическими проявлениями. Я чувствовала себя слабой, беспомощной и приходила в отчаяние от мысли, что так будет всегда. То, что со мной произошло, оказалось первым серьезным кризисом в моей жизни. Но сейчас, по прошествии некоторого времени, я рада случившемуся.

Говорят, что невроз – это болезнь, это плохо, от него нужно как можно скорее избавиться и избегать повторений. Я не вполне с этим согласна. Для меня невроз стал порогом, ступенью в моем развитии. Именно тогда, оказавшись вне привычной жизненной суэты, я стала задумываться о себе и своем месте в этом мире, о смысле жизни и человеческом предназначении. Рефлексия – великое благо. Не знаю, в какой момент произошло изменение в моем мировосприятии, я не уловила его тогда, не могу отследить и сейчас, но постепенно я изменилась. Я говорю «постепенно», хотя, скорее всего, это произошло внезапно, просто мне

понадобилось время, чтобы осознать и принять это изменение. Сложно описывать чувство словами.... Я вдруг поняла, какое это чудо – Жизнь! На протяжении своей сумбурной цивилизации люди наизобретали множество «чудес техники» и совсем забыли о настоящем чуде. Оно в нас: в людях, в животных и птицах, в цветах и кристаллах, в снежинках и радуге. Конечно, я не пыталась оформить это необыкновенное ощущение в слова, я просто чувствовала это. Стоило мне сосредоточиться на лепестках цветка или изгибах ракушки, и все мелкие бытовые неурядицы буквально сходили на нет. Двигаться, видеть, дышать – все это, такое привычное и обычное раньше, теперь стало доставлять мне огромную радость. И я поняла, что только испытав боль и беспомощность, можно почувствовать счастье.

Я пытаюсь последовательно описать происходившие со мной изменения, хотя в действительности все чувства и ощущения тесно взаимосвязаны и их разделение более чем условно. Переживание радости бытия подарило мне новое чувство, которое я осознала совсем недавно. Это даже не чувство, а, скорее, состояние, которое можно описать словом «спокойствие». Не равнодушие, не уверенность, не безразличие, а именно спокойствие. Я вдруг почувствовала, что в моей жизни все правильно, что так и должно быть. Это не значит, что я стала фаталисткой, или роботом, или зомби. Я по-прежнему способна искренне радоваться и огорчаться, любить и ненавидеть, но ни радости, ни горести не выводят меня из равновесия. Такое ощущение, как будто я одновременно испытываю какое-то чувство и наблюдаю за собой со стороны (или сверху, точно не знаю). Уважение и интерес к своему внутреннему миру и тайне своей личности привели к тому, что любое проявление жизни стало для меня священным. Звучит это весьма высокопарно, но я не могу найти более подходящего определения. Пожалуй, ощущение чуда пребывания в этом прекрасном мире стало главным, «пиковым переживанием» на этом отрезке моего жизненного пути. Не знаю, удастся ли мне сохранить это чудо на протяжении всей своей жизни, но я постараюсь это сделать, потому что ощущение полноты существования делает меня счастливой и способной радоваться жизни в любых ее проявлениях».

### ***3. Кризис «середины жизни» и особенности психологической поддержки***

Какова специфика кризиса «середины жизни»?

Как считал К. Юнг, чем ближе середина жизни, тем сильнее человеку 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. Кроме того, многие пытаются перенести психологию фазы молодости через порог зрелости. Если, к примеру, вечер встречи старых друзей превращается лишь в вечер воспоминаний о том, как раньше было хорошо, можно вспомнить слова К. Юнга: «Только возвращаясь в прошлое, к своему героическому студенческому времени, они способны разжечь пламя жизни». Поэтому в возрасте 35-40 лет учащаются депрессии, те или иные невротические расстройства, которые и свидетельствуют о наступлении кризиса. По мнению К. Юнга, сущностью этого кризиса является встреча человека со своим бессознательным. К. Юнг очень ярко описывает свою собственную встречу с ним, когда он предоставил полную свободу своим бессознательным импульсам. А затем вспомнил свои детские ощущения от игры в кубики, построения замков и домиков из бутылок. И наконец после длительного

внутреннего сопротивления сам стал играть: выстроил из камней несколько домиков и замок – маленькую деревню. И так он начинал играть всякий раз, когда перед ним возникало затруднение. К. Юнг писал, что все ценное, что он сделал в тот период, было связано с его работой с камнем. Но для того чтобы человек мог встретиться со своим бессознательным, он должен осуществить переход от экстенсивной к позиции интенсивной, от стремления расширить и завоевать жизненное пространство к концентрации внимания на своей самости. И тогда вторая половина жизни послужит для достижения мудрости, кульминации творчества, а не невроза и отчаяния. Хочется особо подчеркнуть слова К. Юнга о том, что душа человека второй половины жизни глубинно, удивительно изменяется. Но, к сожалению, пишет К. Юнг, большинство умных и образованных людей не подозревают о возможности этих изменений. И как следствие этого вступают неподготовленными во вторую половину жизни.

Близкие взгляды на сущность кризиса «середины жизни» высказывал Б.Ливехуд. Он называл возраст 35-45 лет своеобразной точкой расходящихся путей. Один из путей – это постепенная психическая инволюция человека в соответствии с его физической инволюцией. Другой – продолжение психической эволюции несмотря на физическую инволюцию. Следование первому или второму пути определяется, согласно Б. Ливехуду, степенью развитости в нем духовного начала. Поэтому итогом кризиса должно стать обращение человека к своему духовному развитию, и тогда по ту сторону кризиса он будет продолжать интенсивно развиваться, черпая силы из духовного источника. В противном случае он становится «к середине пятидесятых трагической личностью, испытывающей грусть по старым добрым временам, чувствующим угрозу для себя во всем новом».

Большое значение кризису «середины жизни» придавал Э.Эрик-сон. Возраст 30-40 лет он называл «десятилетием роковой черты», главными проблемами которого являются убывание физических сил, жизненной энергии и уменьшение сексуальной привлекательности. К этому возрасту, как правило, появляется осознание расхождения между мечтами, жизненными целями человека и его реальным положением. И если 20-летний человек рассматривается как подающий надежды, то 40 лет – это время исполнения данных когда-то обещаний. Успешное разрешение кризиса, по Э. Эриксону, приводит к формированию у человека генеративности (продуктивности, неуспокоенности), которая включает стремление человека к росту, заботу о следующем поколении и о собственном вкладе в развитие жизни на земле. В противном случае формируется застой, которому могут соответствовать чувство опустошения, регрессия. Человек может начать потакать собственным желаниям и удовольствиям, как если бы был собственным ребенком.

М. С. Пек обращает особое внимание на болезненность перехода от одной жизненной стадии к другой. Причину этого он видит в трудности человека расставаться с выношенными идеями, привычными методами работы, ракурсами, с которых привычно смотреть на мир. Многие люди, по мнению М. С. Пека, не хотят или неспособны выдерживать душевную боль, связанную с процессом отказа от того, что они переросли. Поэтому они цепляются за старые стереотипы мышления и поведения, отказываясь разрешать кризис. Можно сказать, что страх изменений, распространенный сегодня достаточно широко, затрудняет или даже делает невозможным успешное разрешение кризиса.

Опишем типичные проявления кризиса «середины жизни» в нашей стране, проиллюстрируем их выдержками из исследований Н. Орешкиной.

Кризис «середины жизни», как и другие возрастные кризисы, сопровождают те или иные депрессивные переживания. Это может быть снижение интереса ко всем событиям или удовольствия от них, апатия. Либо же человек может чувствовать систематическое отсутствие или снижение энергии, так что приходится заставлять себя ходить на работу или выполнять домашние дела. Нередко встречаются 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.

«Будущее в черном цвете. Не знаю, чего ждать. Но если до сих пор ничего не добился, то уже ничего не добьюсь».

Но нередко депрессивные переживания концентрируются вокруг потери смысла и интереса к жизни.

«Мы как-то вдруг разбогатели, богатство свалилось сверху. Борьба за жизнь закончилась, наступило пресыщение. Потерялся смысл жизни. Наступила жуткая усталость от ничегонидаланья, от жизни без смысла, ненужности, однообразия. Ничего не греет. А завтра опять тоже самое».

Часто можно встретить проекцию внутриличностного кризиса на свое окружение: социальную обстановку в стране, семейную ситуацию.

«Во всем виноват кризис в стране...», «Государство сбросило нас в яму...», «В стране кризис, уберите его, и у людей кризиса не будет», «Из-за жены я сломал свою жизнь...», «Во всем виноват сын – не такой, каким бы я хотела его видеть, он разбил все надежды».

Естественно, что проекция кризиса на окружение приводит к попыткам, часто хаотичным, изменить именно окружение: страну, семью, работу. Некоторые женщины в этот период заполняют внутреннюю пустоту рождением еще одного ребенка. И психологическая

поддержка в этом случае затруднена, поскольку наличие причин трудностей в самом себе категорически отрицается.

Особо следует остановиться на осложнении у значительной части людей кризиса «середины жизни» кризисом идентичности. Несмотря на то что мы отмечали негативное значение проецирования внутреннего конфликта при кризисе на внешнее окружение, следует отметить, что быстрое изменение социально-политической и идеологической обстановки в стране является для многих настолько стрессогенным фактором, что приводит к распаду существовавшей ранее эго-идентичности. Э. Эриксон относил формирование эго-идентичности через нормативный кризис к подростковому возрасту. Однако справедливо замечал, что кризис идентичности присущ не только подростковому возрасту, а происходит всегда, когда сильные внешние воздействия разрушают старую идентичность, когда испытывается состояние эго-тревоги, задерживается формирование новой идентичности. А. Л. Ф. Бурлачук и Е. Ю. Коржова полагают, что кризис идентичности взрослых определяется противоречием между требованиями резко изменяющихся общественных и экономических отношений и ригидностью личностных установок и стереотипов.

Ригидность же установок стереотипов, как известно, с возрастом чаще всего возрастаёт, поэтому кризис идентичности и переживается людьми зрелого и, как позже покажем, пожилого возраста.

«Потерял сам себя. Не знаю, что мне делать, как быть. Потерял друзей, работа не интересная, жену не люблю, мне тяжело. От старых идеалов отошел, а новых не нашел»

«Потерялась в этой жизни. Я – часть каждого, а где же я сама? Все сидят на моей шее, зачем все? Зачем жить?».

Понятно, что человек не может не пытаться тем или иным способом выйти из кризисной ситуации. При этом значительная часть людей выбирает неконструктивные формы разрешения внутреннего конфликта. Как мы уже говорили, одним из вариантов является стремление человека менять внешнее окружение. И действительно, в этом возрасте часто рушатся семьи, наблюдаются хаотические попытки поменять работу. Еще один вариант – это обращение к религии. Как показали исследования О. Польской, изучавшей причины обращения к религии в современной России, причиной обращения к религии многих людей является отнюдь не религиозная потребность, а желание восполнить одиночество, получить поддержку, утешение, уйти от ответственности или решить какие-либо другие нерелигиозные проблемы. Вполне вероятной реакцией на кризис может быть психосоматическое заболевание, которое, с одной стороны, снимает с человека ответственность за несложившуюся, по его мнению, жизнь, с другой – предоставляет ему внимание и поддержку окружения. Интересную мысль по этому поводу высказывал

А. Адлер. Наша культура, писал он, сродни детской комнате: она предоставляет слабому особые привилегии.

Итак, как видно из приведенного выше обзора, многим довольно трудно самостоятельно преодолеть кризис «середины жизни».

Перейдем к обсуждению стратегии психологической поддержки людей в кризисный период с позиции сохранения их психологического здоровья.

Самая большая сложность в организации психологической поддержки – это нацелить человека на работу с самим собой. Мы уже говорили, что достаточно часто наблюдается проекция кризиса на окружение, и в этом случае человек приходит на консультацию с запросом, совершенно неадекватным реальной ситуации. Например, он может попросить разобраться в его семейных проблемах, взаимоотношениях с начальником и т. п. Поэтому первое, что необходимо сделать, – это подойти к обсуждению собственных трудностей, т.е. помочь человеку признать наличие у него самого эмоциональных проблем. Можно использовать для этого прием, предложенный Н. Орешкиной.

Консультант рассказывает клиенту историю, которая представлена дальше в варианте для женщин и для мужчин, и просит его ответить, что показалось в ней интересным или близким.

«В некотором царстве, некотором государстве жила-была женщина. Жила она счастливо, все у нее было хорошо. Как вдруг... Однажды...

Все кругом ополчились на нее, судьба перестала быть к ней благосклонной. Она вдруг поняла, что потеряла саму себя. Все жутко надоело, стало казаться чужим. Будущее стало казаться серым, все в сером густом тумане, потому что

перспектив нет и не видно. Начались проблемы с работой и на работе. Частая смена настроения: хочется то ругаться, то плакать. Смеешься почему-то редко. Мало что радует в жизни, да ничего и не хочется. Иногда кажется, что совсем не осталось сил и не знаешь, где их взять. Боишься не успеть чего-то в жизни, года уходят. Хочется все изменить, но не знаешь как. Но одновременно и боишься изменений: лучше пусть так, лишь бы хуже не было. Иногда хочется залезть под одеяло с головой и ничего не видеть и не слышать. Начала уже ощущать дуновение старости, в зеркало меньше хочется смотреться: морщины, седые волосы. Чувствуешь уменьшение жизненных сил».

«В некотором царстве, некотором государстве жил-был мужчина. Жил он счастливо, все у него было хорошо. Как вдруг... Однажды...

Все кругом ополчились на него, судьба перестала быть к нему благосклонной. Он вдруг понял, что потерял сам себя. Все жутко надоело, стало казаться чужим. Будущее стало казаться серым, все в сером густом тумане, потому что перспектив нет и не видно. Вся жизнь сводится только к добыванию денег, выживанию. Начались проблемы с работой и на работе. Частая смена настроения: все раздражает. Смеешься почему-то редко. Мало что радует в жизни, да ничего и не хочется. Даже женщины перестали интересовать. Иногда кажется, что совсем не осталось сил и не знаешь, где их взять. Боишься не успеть чего-то в жизни, года уходят. Хочется все изменить, но не знаешь как. Но одновременно и боишься изменений: лучше пусть так, лишь бы хуже не было. Начал уже ощущать дуновение старости: морщины, седые волосы. Чувствуешь уменьшение жизненных сил».

Как правило, после изложения этой истории люди рассказывают о том, чем она им близка. Иногда говорят, что эта история списана прямо с них. И тогда с обсуждения этой истории начинается рассказ клиента уже о самом себе. Как легко заметить, психологическая поддержка здесь осуществляется в соответствии с логикой, описанной нами ранее применительно к кризису в молодости, – первым этапом является признание самим человеком факта вступления в трудную ситуацию. Соответственно следующим этапом может быть присвоение этой ситуации имени – «кризиса середины жизни». Для этого консультант может рассказать человеку о специфике и типичных проявлениях этого кризиса, о подведении итогов и корректировке своего дальнейшего пути. А главное, о необходимости смены внешней позиции на внутреннюю: переход от завоевания внешнего мира к завоеванию самого себя, от поисков пути во внешнем мире к поискам пути к самому себе. Естественно, этот рассказ должен сопровождаться примерами конкретных людей, которые не просто преодолели этот кризис, а вышли на новый уровень своего развития. Иногда человеку бывает достаточно узнать, что происходит с ним абсолютно нормально и, более того, закономерно. И дальнейшую внутреннюю работу он может осуществить самостоятельно. В качестве примера приведем рассказ одной из наших студенток, получавшей второе высшее образование. После лекции о кризисе «середины жизни» в институте она поделилась своими знаниями с мужем. И вот ее рассказ.

«Сейчас этот кризис переживает самый близкий мне человек – мой муж. Это типичный кризис. Успешный в начале своего профессионально пути, в ходе перестройки муж занял совсем другую нишу. Сейчас он стыдится своей работы, она ему в тягость. Осознавая изменения своей внешности, грустно над этим

подщучивает. Стали появляться разговоры о смерти, о том, что он не знает, сколько ему осталось жить и как он хочет нас с сыном поставить на ноги. Он поставил на себе крест. Моих слов он не слышит. Он весь в себе.

Но вот я рассказала ему о существовании кризиса, о том, что его все проходят. И впереди его ждет подъем. Ведь многие великие начинали творить именно в этом возрасте. И он впервые за последнее время услышал мои слова. В его глазах загорелся огонек – ведь это не я его успокаиваю. А это говорят и древние римляне, и ученые, это из глубины веков и до наших дней. Теперь муж долго будет все это обдумывать, переваривать, но мне кажется, что-то важное в нем уже стронулось с мертвоточки».

Но далеко не всегда рассказа о кризисе бывает достаточно. Некоторым требуется более длительная и глубокая поддержка. Как мы уже говорили, нередко человек страдает от того, что, как ему кажется, он ничего не достиг в жизни. А времени на новые достижения уже не осталось. Этому способствует и стремительное возрастание в нашей стране в последнее время ценностей внешнего благополучия и успеха. Помочь человеку подвести итоги прожитого, осознать то важное и ценное, что он уже осуществил, можно с помощью упражнения Дж. Рейнуотер «Похвальное слово самому себе», которое лучше проводить в группе, но возможно и индивидуально.

«В течение 10 мин с закрытыми глазами вспоминайте свою жизнь.

Начните с самых ранних детских воспоминаний.

Вспомните каждое ваше достижение, каждую заслугу, каждое совершенное дело, которым вы можете гордиться.

Откажитесь от любых скромных и снижающих ваши достоинства замечаний (например, «В институте я был первым в группе Правда, в ней было всего десять человек». Отбросьте второе предложение и оставьте только первое').

Обратите особое внимание на те события, которые без вашего участия приняли бы совсем другой оборот (например, случай, когда вы выступили и защитили вашего товарища по работе или когда вы опоздали на назначенную встречу, потому что помогали потерявшемуся ребенку добраться до дома).

И не забудьте поступки, которые кому-то могут показаться легкими, но для вас были трудны (например, когда вы выступили против хулигана, хотя у вас и дрожали колени; или тот случай, когда вы, человек не очень способный к языкам, решили все-таки улучшить ваш французский со степени В до степени А и преуспели в этом)».

Мы использовали это упражнение в работе с группой воспитателей детских садов и учителей средних школ. Было удивительно наблюдать изменения в педагогах, когда они осознавали, сколько детей прошло через их руки, сколько выпускников они сделали и т.д.

Ранее уже отмечалось, что типичными проявлениями кризиса являются депрессивные переживания: отсутствие радости от жизни в настоящем, страх перед будущим. Поэтому очень важно помочь человеку увидеть те существующие источники радости, которые он не замечает. Показать, что счастье – это состояние души, и оно не определяется немедленным удовлетворением всех желаний или уровнем материального благосостояния. Здесь также можно в качестве отправной точки использовать упражнение «Уровень счастья», предложенное Дж. Рейнуотер.

Составьте список всего того, за что вы можете быть благодарны судьбе в настоящий момент. Проследите, чтобы в ваш список было включено все, что стоит благодарности, – солнечный день, сбережения (даже если сумма не очень велика), свое здоровье, здоровье членов семьи, жилье, пища, красота, любовь, мир.

Если работа по подведению итогов и нахождению источников радости, счастья в настоящем проведена достаточно тщательно, можно перейти к поиску новых возможностей, новых путей, предоставляемых кризисом. Здесь требуется большая тонкость консультанта

в понимании индивидуальных особенностей клиента, поэтому трудно давать универсальные рекомендации. В качестве одного из возможных вариантов, который использовался нами, можно предложить обсуждение сказки, составленной М. Чибисовой.

«Жил-был молодой и сильный бог. Казалось нет ничего, что ему не под силу: если уже он брался за дело, то горы сворачивал, сопровождая свою работу громом и молниями. Бегал он быстро, говорил громко, ему ничего не стоило не спать ночью или поднять тяжелый камень. Денег у него было много, а планов – еще больше. Он собирался в один прекрасный день перестроить весь мир заново. Наличие других богов совершенно не мешало ему периодически поднимать шум – гром (так он понимал перемены). Если ему мешали реки, он их просто поворачивал, а если горы – разрушал, и его не очень беспокоило, куда летят обломки.

Жил он так долго и радостно, пока в один прекрасный день (именно тогда он собирался взглянуть на перестроенный мир) не проснулся со страшной головной болью. А когда он захотел, как обычно, сдвинуть гору, у него это почему-то не получилось. Тогда он взобрался на вершину горы и задумался. Перед ним лежал тот мир, который он старался изменить. А что в итоге? Кое-где были разрушены горы и реки изменили течение, все же остальное было по-прежнему.

С тяжелым сердцем бог возвращался домой. «Неужели я неудачник? Неужели я совсем ни на что не способен?» – думал он. С каждым днем он становился все мрачнее и мрачнее. Ему становилось тяжело быстро бегать, а однажды утром он нашел у себя несколько седых волос. А вокруг сутились молодые боги, полные честолюбивых планов.

И тогда бог решил уехать куда-нибудь далеко-далеко. «Жаль, что боги бессмертны, – думал он, – делать мне нечего в этой жизни». С этими мыслями он поднялся в воздух и полетел куда глаза глядят. В пути он был поглощен мрачными мыслями и не сразу заметил, куда попал. Вокруг него не было ни единой звезды, только сплошной мрак. Не было слышно ни звука, и сколько бог ни шарил вокруг себя руками, он ничего не нашел. Он понял, что попал туда, где заканчивается мир и начинается хаос. Это было именно то место, где он мог спокойно предаваться печальным раздумьям. Казалось бы, все сложилось как надо, но очень скоро богу захотелось увидеть хоть лучик света. Так как ни передвигать, ни разрушать богу было нечего, нужно было действовать иначе. Тогда он вспомнил о своих возможностях (все-таки, он был богом) и сотворил звезду. Она ярко загорелась, мрак пропал. Бог зааплодировал сам себе и подумал: «Надо же, во мне столько сил. Я даже не подозревал, что я умею делать такие вещи». И немедленно сотворил несколько планет, которые тут же завертелись по своим орбитам.

Бог посмотрел вокруг и задумался. Теперь он должен был отвечать за то, что

соторил. Он как будто заново родился. Ему уже не хотелось совершать глобальные катастрофы, он действовал осторожно и мудро.

Через какое-то время его новый мир показался ему пустым, и тогда он на каждой планете соторил жизнь. Теперь он уже не рушил горы и не передвигал реки, он заботился о своих творениях. Созданные им существа развивались, и сердце бога наполнялось гордостью.

«да] \_ думал он, – как хорошо, что все получилось именно так. Вот в чем настоящее счастье – быть созидателем и нести ответственность за то, что создал». Иногда он вспоминал свою прежнюю жизнь, но ему не хотелось вернуться туда. У него был мир, который нуждался в мудром, добром и справедливом друге».

#### ***4. Кризис «встречи со старостью» и особенности психологической поддержки***

Согласно теории Э. Эрикsona, конечной стадией жизненного цикла является психосоциальный конфликт «целостность против отчаяния». Основная задача в этом периоде – убедиться в ценности прожитой жизни. Люди должны оглянуться назад и пересмотреть свои достижения и неудачи. Соответственно фокус внимания должен сдвинуться от будущего к прошлому опыту. Это становится возможным только тогда, когда успешно завершились предыдущие стадии. И если жизнь человека была пронизана заботой об окружающих людях, творческими взлетами и падениями, то теперь человек может спокойно и смиренно оглядеть свою прошлую жизнь и твердо сказать: «Я доволен». Э. Эриксон отмечает несколько составляющих такого состояния: это принятие своего жизненного пути как единственно возможного без порицания жизненного пути других; и это ощущение «вселенского» единства с людьми разных времен и народов, когда каждый из встреченных людей кажется родным и чем-то близким. Только тогда формой активного взаимоотношения человека с фактом неизбежности смерти станет мудрость.

На противоположном полюсе находятся люди, относящиеся к своей жизни как к череде нереализованных возможностей и ошибок. Недостаток или отсутствие целостности проявляется у них в скрытом страхе смерти, чувстве безысходности, отчаяния от невозможности что-либо изменить. Это может прикрываться отвращением к себе самому или недовольством социальными институтами или отдельными людьми.

Работающий в русле теории Э. Эрикsona Дж. Пек считает необходимым выделить подкризисы данного периода. Первый – это переоценка своего «Я», а точнее сказать, деролеизация «Я». После выхода на пенсию и утраты социальных ролей человеку нужно увидеть свое «Я», очищенное от каких бы то ни было ролей. Второй подкризис предполагает принятие ухудшения здоровья и старения. Пожилому человеку необходимо примириться с некоторым незддоровьем и приспособить свою жизнь к наступившим изменениям. Третий подкризис заставляет человека подойти к размышлению о собственном уходе из этой жизни.

Итак, Э. Эриксон и его последователи полагают, что описанный ими психосоциальный конфликт – последний в жизненном цикле

человека, и ничего не говорят о последующем периоде. Поэтому стоит согласиться с Л. И. Анцыферовой, которая отмечает некоторую парадоксальность позиции Э. Эрикsona. В личности произошла интеграция позитивных свойств, каждое из них усилилось за счет связи с остальными, возрос мотивационный

потенциал человека. Таким образом, он оказывается подготовленным к дальнейшему поступательному развитию. А для Э. Эрикссона – это характеристики конечного этапа жизни. Л. И. Анцыферова предполагает наличие восьмой стадии – завершение прежних жизненных программ и основание для выработки новой программы и дальнейшего роста личности. Из этого можно сделать важное заключение, что старость имеет свои задачи развития. Но какие?

Достаточно важную мысль о задачах развития в старости формулирует В.И.Слободчиков. По его мнению, с одной стороны, очень важно осознать необходимость работы по завершению того, что может быть завершено. А с другой – ощутить границы возможного и принять несовершенство как самого себя, так и окружающего мира. Кроме того, в качестве самой важной задачи развития в старости можно назвать сам процесс умирания. Умирание как важнейшую жизненную задачу, правда, не только в старости, предлагает рассматривать В. Франкл.

Итак, можно согласиться с тем, что старость, так же как и другие жизненные периоды, имеет свои возрастные задачи развития. В свете этого особо следует отметить, что в период мудрости возможно не просто продолжение развития, но новый творческий взлет в возрасте 63 - 70 лет. Наши собственные наблюдения во многом это подтверждают. Некоторые авторы расширяют возрастные границы возможного творческого взлета. Б.Ливехуд в связи с этим приводит интересные факты. Так, художница Гранда Модес, оказывается, начала рисовать в 80 лет. А японский художник Хокусай отмечал, что все созданное им до 73 лет ничего не стоит. Можно привести примеры и наших соотечественников. 27 ноября 2000 г. в Санкт-Петербурге праздновалось 100-летие доктора геолого-минералогических наук З. И. Мишуниной, которая не так давно закончила одну из своих книг. А в г. Армавире широко известен 93-летний В. И. Рогачев, который до сего времени является главным научным сотрудником ВНИИ консервной и овощесушильной промышленности. Но факты утверждают, что пожилой человек может добиться крупного жизненного успеха не только в профессиональной сфере. В качестве примера приведем выдержки из дневника 64-летнего Г. А. Мельникова о начале его романа, который продолжался 15 лет и завершился только с уходом его из жизни (дневники были любезно предоставлены его дочерью).

«Днем я показывал ей свой сад, посаженный моими руками: молодые яблони, кусты сирени, распускающиеся пионы. На грядке выросла роскошная лилия с тремя цветами.

А вечером мы сидели на крылечке и слушали соловьев. И я почувствовал себя не одиноким. Я проводил ее к дому, но спать в ту ночь я не мог. Всю ночь пели соловьи. И мне хотелось верить, что эти дивные звуки звучали в душе той, которую я полюбил.

Вдруг в нашей душе расцветают фиалки,  
Приходит весна.  
О ней, о весне, знают двое. f  
Она никому не видна...  
...В своих руках согрею твою руку  
И на прощанье добрые слова скажу.  
Так легче пережить разлуку,

Так будет легче ждать весну.  
Когда осенний дождь  
Будет стучать по стеклам,  
Тепло моей души будет с тобой.  
Так легче пережить разлуку.  
Ведь я всегда с тобой, а ты – со мной.

Однако вернемся к сущности кризиса. Как можно было увидеть, в нем можно выделить две основные линии. Первая – это необходимость принятия конечности собственного существования. Вторая – принятие необходимости выполнить те жизненные задачи, которые не выполнялись в течение предыдущей жизни.

В случае успешного разрешения кризиса у пожилых меняется установка на собственную жизнь в период старости. Пропадает установка на старость как на период покоя и отдыха. Старость начинает восприниматься как период серьезной внутренней работы и внутреннего движения. Можно предположить, что вынужденное снижение внешней активности человека в старости необходимо рассматривать как возможность расширения и углубления сферы и глубины внутренней активности.

Рассмотрим подробнее, как может проявляться кризисное состояние у пожилых. Начнем с того, что труднее всего допустить в сознание мысль о конечности своей жизни на земле. Поэтому столь часто можно наблюдать неприятие ими самой старости. Проявления старения многие стремятся рассматривать как симптомы болезни, которые, как и всякая болезнь, могут исчезнуть. Поэтому так много времени тратится на лечение, соблюдение предписаний врачей. Иногда борьба со старением становится основным занятием пенсионера. В этом случае возможны сверхценное отношение к медицинским препаратам и ипохондрическая фиксация на своих болезненных ощущениях.

У некоторых пожилых людей может несколько снизиться общий фон настроения. К примеру, на вопрос «Ну как ваше настроение?» пожилой человек может отвечать: «Нормальное, как всегда. Особо хорошее у меня никогда не бывает». Становится все более частым подавленное, грустное настроение без наличия для этого объективных оснований. Возрастает обидчивость и тревожная мнительность, а отрицательные эмоциональные реакции на те или иные неприятности становятся довольно затяжными.

Н. Ф. Шахматов полагает, что в этот период почти половина старииков испытывают специфическое депрессивное расстройство настроения – возрастно-ситуационную депрессию. Для нее характерно чувство пустоты, ненужности, отсутствие интереса к чему-либо. Остро переживается одиночество, которое может быть только переживанием, а не фактическим одиночеством. И в этом случае образ жизни, разговоры членов семьи кажутся пустыми и скучными. Такое тягостное настроение может оставаться до конца жизни. При этом самому пожилому оно кажется нормальным, и предложенная помочь, как правило, отвергается. Другими словами, человек живет с мыслью «у меня все плохо, у них все плохо, в стране все плохо, все плохо везде».

Особо остановимся на страхах пожилых людей. Исследователи описывают усиление страхов биологического типа, связанных с нарастающей беспомощностью и процессами увядания функций собственного организма. Кроме того, проявляются

иррациональные страхи (например, страхи перед нападением, преследованием), моральные страхи (дать отчет о смысле собственной жизни). Можно сказать, что общий уровень страха значительно возрастает. Некоторые исследователи полагают, что многие формы поведения, традиционно приписываемые старым людям, – резкие реакции, склонность к размышлению, замкнутость, склонность к критике окружения – можно трактовать как способы собственной борьбы со страхами и беспокойством.

Следующее, что можно отметить, это либо категорическое избегание пожилыми темы смерти, либо постоянное обращение к ней в форме «скорей бы умереть, уже надоело жить, зажила» и т. п.

Существенным аспектом кризиса является депривация притязания на признание у многих пожилых. Это следствие того, что теряются основы внешнего признания: статус, материальный достаток, внешний вид. У тех людей, для которых значимость внешних показателей признания выше, чем внутренних, возникает угроза разрушения «Я», снижения самооценки.

Необходимо отметить и то, что пожилому человеку приходится по-новому организовывать свое время. Раньше жизнь во многом регламентировалась внешними обстоятельствами, в особенности работой. Теперь человек остается наедине с самим собой, что для многих тяжело и непривычно.

Еще одна проблема – это общение пожилых. У пожилых супругов может возрасти конфликтность общения из-за заострения их собственных личностных черт в старости, из-за различного отношения к молодым членам семьи. Кроме того, некоторые пожилые супруги только лишь в старости встречаются друг с другом «лицом к лицу», когда появляется много свободного времени и сняты социальные роли. В. Сатир по этому поводу приводит яркий пример. Супружеская пара Генри и Элен всю жизнь мечтали о совместном путешествии. Генри для этого усердно работал, заранее купил автомобиль. И вот наконец он вышел на пенсию, и они отправились навстречу мечте. Через два месяца они перестали разговаривать, через шесть месяцев Генри заболел и через год умер.

Но наиболее распространеными становятся конфликты между поколениями. В тех семьях, в которых родители всегда были только в родительской роли, никогда не позволяли себе выйти из нее, может произойти смена ролей: дети займут родительскую опекающе-запретительную роль. Как говорит В. Сатир: «Многие пожилые обращаются с просьбой избежать диктата выросших детей». А некоторые взрослые дети с удивлением узнают, что их родители вовсе не желают следовать их советам.

Могут активно проявляться и конфликты между бабушками, дедушками и их внуками. Особенно это характерно для тех пожилых, которые не реализовали по тем или иным причинам себя в родительстве, не сумели проявить к своим детям достаточно любви и внимания. Теперь же они окружают внуков такой любовью, которая скорее носит характер гиперопеки. Внуки, как правило, протestуют, что и служит началом конфликта.

Многих пожилых спасает общение со своей возрастной группой. Но некоторые не умеют делать и этого. Причины этого положения анализирует Э. Берн. У многих пожилых, в молодости четко следовавших родительским сценариям, наблюдается утрата активности. Дело в том, что родители не предусмотрели

сценарии для старости. Человек теперь волен выбирать их сам. Но сам он этого делать не умеет, самому выбирать опасно, поэтому прекращаются всякие формы активности, в том числе ведущие к общению.

Теми же людьми, которые привыкли жить будущим с «отсроченной радостью», откладывать получение удовольствия «на потом», остро переживается краткость будущего. Получается парадоксальная ситуация: всю жизнь усердно работал, к чему-то стремился ради будущего, а когда оно наступает, то оказывается не таким приятным. Кроме того, неумение жить «здесь и сейчас», чувствовать радость от настоящего момента еще больше подчеркивает ограниченность будущей жизни.

Усугубляет кризис и десексуализация пожилых. Стираются половые отличия в одежде, поведении. Всякие разговоры на сексуальную тему резко, иногда агрессивно отвергаются. Многие недооценивают важность сексуальной жизни как для психологического, так и для физического здоровья. И. Кемпер приводит интересные факты, выявленные в австрийских домах престарелых. Расходы на медикаменты в домах престарелых, где запрещено хождение друг к другу людей разного пола, на 30% выше, чем в тех, где такое хождение разрешено. В последних, кроме того, на 7 лет выше продолжительность жизни. Оказывается, многие психосоматические заболевания пожилых пропадают сами собой, если человек женится или находит подходящего партнера.

Необходимость изменения своей жизненной позиции, ценностей, установок, поведенческих стереотипов осознается пожилыми с еще большим трудом. Ряд авторов вопрос о способности к изменениям людей после 45 лет считает вообще дискуссионным. По мнению И. Кемпера, изменения все-таки возможны. Но готовность к изменениям у пожилых действительно сильно снижается по ряду причин. Растет общая ригидность. Становится трудно пробиться к ядру личности, которое становится неразличимым за множеством жизненных ситуаций. Формы преодоления жизненных проблем нередко становятся второй натурой. Мешает скептицизм пожилых, который нередко формируется в процессе жизненного опыта. Несмотря на желание поговорить, пожилые, как правило, менее откровенны и склонны цепляться за житейскую ложь. Позже мы особо коснемся трудности отказа в пожилом возрасте от идеализированного представления о себе. Ну и, конечно, мешает присущее не только пожилым неумение ощутить болезнь как следствие собственного жизненного пути, за который прежде всего сам человек несет ответственность. А вместо этого наблюдается стремление видеть в болезни чисто телесные причины и обращаться только к медикаментозному лечению.

Однако существуют и объективные предпосылки трудностей изменений в старости.

Первое – в старости возникает необходимость поисков и опробования новых жизненных ролей. У тех же людей, которые ранее отождествляли себя с семейными или социальными ролями, может наблюдаться потеря «Я» или же ролевое смешение.

Второе – происходит разрыхление связи между человеком и обществом через собственный уход с работы, уход из жизни друзей и близких, ограничение физической активности. И если предыдущим жизненным рубежам соответствовало постепенное расширение круга общения (детский сад, школа, вуз, работа), то в

старости, наоборот, наблюдается его сужение.

Третье – соответственно динамике предыдущего жизненного пути было присуще постоянное расширение круга обязанностей человека перед обществом. Теперь же общество ставится в позицию должного человеку. Возникает опасность переложить на общество ответственность за свою жизнь

Четвертое – это существующая в обществе установка на старость как на период «заслуженного отдыха» и покоя. Однако иссле дования показывают, что старость – период наибольшей эмоциональной насыщенности стрессогенными ситуациями. Оказалось, что 5 из 10 наиболее стрессовых жизненных ситуаций – выход на пенсию, смерть близких родственников, потеря работы и др. – приходится чаще всего на период старости. Получается, что пожилой человек психологически не готов и не обучен переживать такого рода стрессы.

Пятое – и, наверное, самое важное. Большинство людей ожидают от собственной старости слабости, дряхлости, социальной бесполезности. Многие испытывают страх перед собственной беспомощностью. Как говорит Д.Чопра, то, что обычно называют нормальным старением, – это сочетание симптомов, порожденных ненормальными убеждениями. Д. Чопра активно отстаивает тезис о том, что вера творит биологию. Следовательно то, что человек ждет от старости, то он и получает.

Перейдем к описанию стратегий психологической поддержки пожилых.

Начать консультирование можно, предложив клиентам несколько диагностических методик, которые, с одной стороны, позволяют получить сведения о жизни испытуемых, с другой – позволяют установить контакт. По мнению Е. Лангуевой, для этого удобно использовать методику «автопортрета» П. Ржичана и шкалу самооценки Ч.Д.Спилбергера, Ю.Л.Ханина. Рассмотрим последовательно их возможное применение.

Прием автопортрета П. Ржичана направлен на получение информации о жизни испытуемых, особенностях самооценки жизненной ретроспективы.

Испытуемому предлагают начертить горизонтальный отрезок прямой, где крайние точки обозначают рождение и завершение жизни. После этого испытуемый выбирает промежуточную точку, чтобы отношение полученных отрезков отвечало ожидаемому отношению между продолжительностью предшествующей и последующей жизни. На отрезке, представляющем прожитую жизнь, отмечаются наиболее важные события, оценивается степень удовлетворенности ими. На основании этого строится кривая, отражающая удовлетворенность жизнью. Эта кривая может быть использована в качестве отправной точки для дальнейшей беседы с клиентом.

Шкала самооценки (Ч.Д.Спилбергера, Ю.Л.Ханина) используется для выявления самооценки в настоящем. Кроме того, у пожилых выявлена корреляция между личностной тревожностью и их отношением к своему прошлому и будущему. Высокой тревожности, выявленной по данной шкале, соответствует негативное восприятие прошлого (воспринимается в основном как состоящее из неприятных событий), низкая удовлетворенность настоящим и оценка будущего как неизвестного или неприятного, низкому или умеренному показателю – удовлетворенность прошлым и настоящим,

позитивная оценка будущего (например, как времени для занятия детьми и

внуками).

Приведем примеры кривых удовлетворенности жизнью у людей с высоким и низким уровнем личностной тревожности (рис. 1, 2, 3).

Перейдем к процессу самой консультативной беседы. Первое, что необходимо сделать, – это по возможности повысить общий фон настроения человека. Мы уже говорили о понижении настроения как о достаточно распространенном явлении в старости. Для этого можно предложить пожилому человеку принести альбом своих фотографий. Как известно, у пожилых людей наблюдается особая позитивная окрашенность воспоминаний о прошлом. Поэтому рассматривание фотографий, рассказы о событиях, запечатленных на фотографиях, не только поднимут настроение у него, но и позволят консультанту довольно быстро установить контакт. Кроме того, при правильно расставленных акцентах консультант может подвести человека к осознанию значимости прожитого, важности сделанного, ценности достигнутого. Может встать вопрос, а не расстроит ли пожилых рассматривание фотографий близких, уже ушедших из жизни?

Да, иногда пожилой человек может и поплакать над фотографиями, но, как известно, слезы – это уже проявление сильного чувства. Но в целом, как показывает практика, так называемая альбомная терапия дает положительный эффект. Приведем пример из беседы с женщиной 72 лет (записано Т. Гришиной).

«–А хотите, я покажу вам фотографии? На них я еще совсем молодая, ну прямо как вы, – спросила Н. Н.

Я согласилась, и мы, сев на диван, стали рассматривать альбом с фотографиями. На первой странице была фотография маленького ребенка, глазки которого так напоминали глаза Н. Н. Я спросила:

– Не вы ли это?

Она с восторгом ответила, что этот ангелочек на фотографии – действительно она сама».

Далее необходимо содействовать повышению самооценки пожилого человека. Ранее отмечалось, что самооценка в пожилом возрасте имеет тенденцию к снижению за счет уменьшения внешних факторов получения признания. Для ее повышения можно опираться на достижения детей и внуков. Необходимо подробно рассмотреть социальные, семейные достижения детей и внуков, подвести пожилого человека к принятию мысли о том, что достижения детей и внуков не были бы возможны без его участия. Это особенно необходимо, если пожилой человек страдает от того, что он не успел что-либо сделать сам по объективной причине. Например, не успел защитить диссертацию, потому что помешала война. Или же ребенок родился больным, и необходимо было посвятить жизнь его лечению.

Иногда более быстрым способом повышения самооценки является так называемая идентификация со своим поколением. Необходимо вместе с пожилым человеком рассмотреть достоинства его поколения, которое, к примеру, сумело пережить голод. Сумело прославить страну достижениями в области космонавтики. И теперь это поколение с достоинством переживает трудности, например, низкую пенсию и т. п. Как правило, пожилой человек о достоинствах своего поколения может говорить с удовольствием и довольно долго. Здесь также может встать вопрос о том, необходима ли такая работа, если пожилые и так хвалят только свое поколение и постоянно ругают молодых. Но на самом деле пожилые рассматривают

свое поколение несколько односторонне и чаще фиксируют внимание на его униженности, малых пенсиях и т. п. Поэтому как раз необходимо вспомнить о силе их поколения: о прошлой силе и достижениях, но также и о настоящей силе – возможности приспособиться к столь трудным условиям, сохранить светлый ум, стремление помогать окружающим и т. п.

Когда консультант решит, что пожилой человек имеет уже некоторую энергию для изменений, можно перейти к формированию у него позитивного образа старости как времени для счастья, развития, внутреннего покоя. Это осуществляется через обсуждение писем, дневников, рассказов о пожилых людях, удовлетворенных своей жизнью. Это очень важный этап, поскольку он должен изменить взгляд человека на старение, который сформировался в течение его всей прошлой жизни. Необходимо иметь в виду, что во многом взгляд человека на собственное старение определяется наблюдением за тем, как старели его родители. Поэтому при наличии тех или иных патологий старения у родителей можно предположить не всегда осознанную установку на подобное старение у самого пожилого человека. Консультанту же нужно по возможности освободить человека от старых схем, что уже само по себе изменит процесс старения. Это положение прекрасно описано в работе Д. Чопры, где рассказывается об эксперименте с группой мужчин старше 75 лет, которые были помещены в загородный коттедж, оборудование которого соответствовало таковому их молодости. Музыка, газеты и другие детали жизни были подобраны так, чтобы мужчины чувствовали себя 50-летними. По сравнению с другой группой старииков, живших в аналогичных условиях, но без психологического погружения в прошлое, были отмечены положительные изменения. Были замечены значительные улучшения в памяти, ловкости рук, активности. Изменилась в лучшую сторону внешность, осанка. Обострились зрение и слух. Увеличилась мускульная сила.

Как мы уже говорили, к сожалению, в нашем обществе существует установка на старость как на период увядания. Поэтому особую важность приобретает дискуссия на тему счастья в старости. Чтобы иметь возможность начать такую дискуссию, приведем записи, касающиеся размышлений на тему счастья самих пожилых людей, а также молодых студентов педвуза.

Г. И., 83 года, в прошлом преподаватель педагогического института, сейчас – учебный мастер в школе. «Шла сегодня утром в школу, дорогой ко мне пристроился мужчина лет 35 и сообщил, что он первый раз идет пешком до музыкальной школы без палочки, что у него была поломана нога. Чувствовалось, что ему трудно идти, что он преодолевает усталость и ему необходимо поделиться. Согласно киваю его словам. Он обрадовался и тут же рассказал, что дома у него чудесный годовалый малыш, который начинает ходить. Пишу как о примере ниточки счастья – это когда к тебе могут так доверительно обратиться люди.

А вообще счастье – понятие глобальное. Вот идешь и радуешься готовой раскрыться почке, затейливой формы облачку. Радужным разводам на обыкновенной луже.

Или вот подошел первоклассник и доверительно сказал: «Г. И., я уже стал чуть-чуть лучше». Это еще одна бусинка счастья – слышать этого сорванца.

Если же рассмотреть формулу счастья, то в нее обязательно входят: а) внутренняя выносливость, т. е. реакция не «что же теперь будет», а «что я теперь

буду, как это преодолеть, как поступить?», б) излучение того, что теперь называют положительной энергией».

В. А., 87 лет, в прошлом инженер, прошел сталинские лагеря, сейчас не работает. «В первую очередь счастье пожилых складывается из счастья детей и внуков. Важна и собственная материальная обеспеченность (жилье, обстановка, питание, возможность ездить, общаться, делать подарки, хотя бы небольшие). Голодная или холодная старость – это, конечно, кошмар. В счастье входит и здоровье. В старости оно не бывает 100%. Но возникают способы управлять здоровьем. Конечно, болеть в старости плоховато. Но надо уметь делать и это! Тогда тоже хорошо! Ну и, наконец, конечно творчество. Уметь творить или участвовать в коллективном творчестве. Видеть завтрашний день всей страны, всех людей на Земле и в чем-то, хотя бы в малом, делать завтрашний день лучше, чем вчерашний».

«Старый человек счастлив тем, что отдал все долги жизни (вырастил детей, внуков, поработал на благо общества) и теперь сам может решить, что и кому он должен сейчас. Он может засесть за мемуары, может нянчить внуков. В нем имеют право нуждаться его близкие. И старый человек счастлив, когда он нужен. Нужный – но свободный, активный – но не беспокойный, мудрый – без занудства и навязчивости, заботящийся о себе и других, оказывающий помочь и принимающий ее без ложного стеснения и ложной стыдливости – вот так выглядит счастливый пожилой человек».

«Понятие счастливой старости ассоциируется у меня с такими состояниями, как умиротворение, гармония. Гармония с собой, с окружающим миром. Со смертью. Когда человек не боится предстоящего пути, не боится оставить эту жизнь. При этом он продолжает любить эту жизнь и наслаждаться каждой отпущенной минутой. Умеет наслаждаться по мелочам. Мне кажется, что счастливая старость – это состояние души, это ровный теплый свет, в который человек входит, чтобы согреться после всех жизненных невзгод и переживаний, и постепенно растворяется в этом сиянии».

«Мне повезло. Я живу со счастливым пожилым человеком. Это моя бабушка. Жизнь ее мало чем отличалась от жизни других: детство в деревне, многодетная семья, репрессированный отец, дальневосточная стройка. Потом завод, работа инженером-экономистом. Народный театр. Муж, сын, дочь. Сноха, зять, внуки.

И, наконец, пенсия.

Бабушка очень гордится своими детьми и внуками. Едва ли не самая большая ценность в доме – юмор. Бабушка любит говорить, что у нас «юморная» семья и что с нами не соскучишься. Она любит шутки и розыгрыши, анекдоты, \*" выступления сатириков. Смеется громко, до слез. До слез доводит нас фразами типа: «Достань чайник из-под воды и сделай его горячим».

Еще одна ценность – статус. Бабушка – староста в своем народном хоре. Здесь ее отличают те же качества, что отличали когда-то на заводе: активность, деловитость, аккуратность.

Бабушка привлекательна. Она стройна, но не худа. У нее блестящие карие глаза. Недавно со смехом рассказывала, как к ней «克莱ился» после концерта какой-то зритель. Иногда она шутливо заигрывает с дедом.

Бабушка живет сейчас с удовольствием. Она любит современную музыку,

уважает хороший рок. Она не заигрывает с 90-ми годами, она просто не застrevает в 60-х. Она не приемлет «металл». Но ей нравится слушать песни Цоя, так же как и Бернеса. Я могу поговорить с ней обо всем: рассказать теорию Фрейда (она ее выслушает), о последнем конфликте с кем-либо (она его обсудит), описать цвет, в который хочу покрасить свои волосы (она скажет, что терпеть его не может, но «когда ты меня слушала»).

И при всем при этом моя бабушка мудра. Рядом с ней понимаешь, что опыт пожилого человека может быть ценностью или послужить примером для тебя самого. Мы с ней думаем, что это и есть счастливая старость»

Следующим этапом может стать обсуждение всего того хорошего, что имеется в актуальной жизненной ситуации пожилого человека: возможность общаться с друзьями по телефону, наличие квартиры и т. п. Здесь важно ничего не забыть, ибо человек быстро привыкает к хорошему, оно кажется ему само собой разумеющимся. Поэтому необходимо вспомнить и проговорить все положительное, что есть в жизни пожилого человека.

В работе с пожилым человеком особо следует остановиться на радости как источнике здоровой нормальной старости. Можно привести старое двустишие, восходящее к временам царя Соломона (цит. по Д. Чопра):

Радость сердца – вот жизнь человека, Только она даст продление века.

Для пожилых людей очень важно ощущение собственной нужности, поэтому проговаривание этой позиции особенно необходимо. Недаром в большинстве жалоб пожилых людей сквозят сетования на то, что теперь они никому не нужны. Приведем пример из беседы с женщиной 67 лет (записано О. Поповой).

«Совсем никому не нужна стала. Ездят в свою Анталию, а обо мне и забыли. Им до меня дела нет. Так вот помру, а они не узнают даже».

Здесь требуется тонкость и изобретательность консультанта, чтобы оттолкнуться от реальной жизненной ситуации человека. Например, показать нужность, необходимость пожилого человека для его уже давно ставших самостоятельными детей. При этом внимание акцентируется на том, что нужность пожилых отличается от нужности молодых. Не следует проявлять свою нужность привычными способами. Лучше поискать новые, например, сочинять сказки для внуков и т. п.

В заключение необходимо остановиться на специфике взаимоотношений консультанта и пожилого клиента (И. Кемпер), которая в некоторых ситуациях может затруднить процесс консультирования.

Может наблюдаться полная идеализация консультанта его клиентом вплоть до обожествления. За этим может стоять тоска по зависимости от доброго, исполняющего желания защитника или же представление о том, что консультант может решить все проблемы за клиента. Возможен перенос на консультанта роли сына (дочери), причем такие представления возможны и у бездетных, безнадежно мечтающих иметь ребенка. Иногда клиент в отношении консультанта проявляет агрессию, за которой может стоять сильный страх смерти.

Консультант тоже может испытывать противоречивые чувства. Он может ощущать неуверенность и зависимость от клиента как от лица более старшего. Но чаще он будет тратить много энергии на сопротивление естественным эмоциональным реакциям, которые вызывает клиент. Для многих клиент является

призраком собственного будущего и настолько пугает, что включает архаические формы защиты – уничтожить угрожающее. Заметим, что не только консультирование пожилых, а даже теоретическое изучение геронто-психологии нередко вызывает у студентов отторжение, поэтому кажется скучным и неинтересным. Можно сделать вывод, что работа с пожилыми предъявляет особые требования к психологическому здоровью консультанта. Только психологически здоровый человек, обладающий прежде всего чувством юмора и оптимизмом, а также имеющий выраженную духовную позицию, способен установить контакт с пожилым, добиться успехов в работе.

Итак, подведем итоги описанию психологической поддержки пожилых. Еще раз подчеркнем, что основа ее – в преобразовании негативного образа старости в позитивный. Новые представления о старости, согласно В. Сатир, должны выглядеть так: «Чем старше я буду, тем больше времени смогу уделять своему здоровью. Я стану мудрее. Имея время и желание, я создам себе радостную, творческую жизнь. Я смогу попробовать много нового. Я научусь радоваться одиночеству, но я смогу общаться, если захочу, с окружающими людьми. Я буду заниматься спортом, тело мое станет стройным и гибким. Я буду модно одеваться и хорошо выглядеть». Старость – это про должение путешествия по жизни, причем путешествие в неизведенное. Но таких путешествий в жизни было немало – поступление в школу, супружество и т. п. Все они имели смысл, поэтому необходимо отыскать смысл и в этом путешествии по старости.

В заключение можно привести выдержки из беседы с женщиной 74 лет (записано Н. Гус). Беседа состоялась в очереди в поликлинике.

«Я всегда, когда жду чего-то, стою в очереди, еду в транспорте, нахожу какое-нибудь длинное слово и пытаюсь составить из него как можно больше маленьких. И еще я решила не упустить возможность поговорить с вами. Я всегда стараюсь держаться поближе к молодым. Я считаю, что сегодняшние молодые люди очень хорошие и добрые. Не согласна с теми, кто ругает молодое поколение. Вот, например, обвиняют их, что они не уступают место пожилым. Но ведь не все. А потом я смотрю на них. Они сами такие уставшие, замученные. К тому же сесть ты сядешь, а поднимать тебя кто будет? (смеется).

А вообще нужно все время двигаться. Я каждое утро делаю зарядку. А потом нужно и в магазин сходить, и подруг навестить, и внуки могут зайти.

Еще очень люблю музыку. Всегда просыпаюсь с музыкой в голове и пою целый день. А вообще как день начнешь, так он и пойдет. Главное, положительно настроиться. Мне через пару недель операция предстоит. Я и говорю себе, надо так надо. Главное, относиться ко всему с юмором, а все остальное придет. Вот сейчас я попытаюсь встать. Раз. Два. Три, потихоньку. Ну вот, вроде встал, спину прямо, прическу поправлю, и готово».

#### Вопросы для самоанализа

В какой степени для вас ясна собственная жизненная задача?

Какое влияние оказывает изучение данного курса на ваше актуальное состояние?

Есть ли среди ваших друзей те, кто переживает кризис «встречи со взрослостью» особо остро?

Как вы сами пережили этот кризис?

Замечали ли вы признаки «кризиса середины» жизни у ваших родственников или знакомых?

Могли бы вы представить себя, переживающим данный кризис?

Кто из ваших знакомых благополучно преодолел кризис «встречи со старостью» и почему?

Какой бы вы хотели видеть свою счастливую старость?

Как вы полагаете, могли бы вы оказывать психологическую помощь по жилым?

Вопросы для самоконтроля

Какое явление можно отнести к кризису?

Какова роль кризисов в развитии?

Как характеризовал кризис молодости Э. Эриксон?

Что нового внес в понимание кризиса молодости К. Юнг?

Раскройте динамику кризиса молодости.

Что такое кризис «середины жизни»?

В каком смысле его можно назвать поворотным этапом в жизни человека?

В чем специфика психологической поддержки в период кризиса «середины жизни»?

Каково психологическое содержание кризиса «встречи со старостью»?

Каково основное направление психологической помощи пожилым?

Литература

Бурлачук Л. Ф., Коржова Е.Ю. Психология жизненных ситуаций. - М., 1998.

Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры - М , 1992.

Ефименко В.Л. Депрессии в пожилом возрасте. – Л., 1975.

Карсаевская Т. В., Шаталов А. Т. Философские аспекты геронтологии - М 1978.

Кемпер И. Легко ли не стареть. – М., 1966.

Ливехуд Б. Кризисы жизни – шансы жизни: Развитие человека между детством и старостью. – Калуга, 1994.

Рейнуотер Дж. Это в ваших силах: Как стать собственным психотерапевтом. - М., 1992.

Сатир В. Как строить себя и свою семью. – М., 1992.

Тювина Н.А. Психические нарушения у женщин в период климактерия – М., 1996.

Холмогорова А. Б., Гаранян Н.Г. Групповая психотерапия неврозов с somатическими масками // Московский психотерапевтический журнал - 1994 -№2.- С. 29-50.

Хъелл Л., ЗшлерД. Теории личности. – СПб., 1997.

Чопрад Д. Нестареющее тело. Вечный дух. – М., 1997.

Шахматов Н. Ф. Психическое старение. – М., 1996.

## **Глава V ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ВЗРОСЛЫХ В ТРУДНОЙ СИТУАЦИИ**

### ***1. Трудная ситуация в контексте судьбы человека***

Одной из важнейших задач психологического консультирования взрослых является организация эффективной поддержки человека в трудной ситуации. Далеко не все люди имеют необходимые ресурсы для конструктивного разрешения трудной ситуации самостоятельно. Многих людей она не только лишает степеней свободы в выборе качества и образа жизни, делает невозможным ощущение ими счастья и радости жизни, но довольно часто является причиной психосоматических заболеваний. В качестве иллюстрации приведем данные В. Д. Тополянского и М.В. Струковской, которые свидетельствуют о нарастающей в настоящее время тенденции психосоматического реагирования на трудную ситуацию. По их мнению, не менее 50% больных, обращающихся в поликлиники и стационары, составляют здоровые люди, нуждающиеся лишь в психологической поддержке. В частности, ими подсчитано, что 150 больных с псевдоорганическими жалобами получили 496 курсов консервативной терапии, 811 ненужных терапевтических вмешательств и 244 бесполезные операции. Сегодня самой типичной формой реагирования на трудную ситуацию, отмечают авторы, становится депрессия. И если значение инфекционных заболеваний идет на убыль, то число психосоматических страданий, вызываемых эмоциональными трудностями, неуклонно продолжает расти. Некоторые считают, что это является следствием повышения уровня стрессогенности нашего общества. Однако можно согласиться с А. Б. Холмогоровой и Н. Г. Га-ранян, которые убедительно показывают невозможность объяснения столь заметной динамики роста психосоматических заболеваний лишь увеличением уровня стрессогенности нашего существования. Безусловно, социально-экономическая нестабильность, требование быстрой адаптации к новым условиям обуславливают постоянные состояния нервно-психического напряжения. Но играет свою роль и быстрое включение нашей страны в европейскую псевдокультуру, основанную на культе успеха, достижений и силы, с одной стороны, и на культе рациональности, с другой. Это приводит к так называемому «эффекту обратного действия: культ успеха и достижения, при его завышенной значимости, ведет к депрессивной пассивности, кult силы – к тревожному избеганию и ощущению беспомощности, кult рациональности – к накоплению эмоций и разрастанию их физиологического компонента» (А. Б.Холмогорова).

Ранее говорилось о том, что психологически здоровый человек обладает возможностью не только конструктивно противостоять трудным ситуациям, преодолевать их, но и использовать их возможности для личностного роста и развития. Следовательно, в рамках психологического консультирования, ориентированного на сохранение психологического здоровья, встает проблема организации такой психологической поддержки человека в трудной ситуации, чтобы она не только обеспечила сохранение физического здоровья человека, но и обусловила его дальнейшее развитие. Более того, она должна «дать человеку ключ» к решению трудных ситуаций, который впоследствии он мог бы применять самостоятельно без посторонней помощи. Мы полагаем, что концептуальной основой в организации такой психологической поддержки должно стать рассмотрение конкретной трудной ситуации через анализ ее значения в жизненной

судьбе человека.

Следуя логике изложения материала в предыдущих главах, предварим рассмотрение конкретных методов работы общим обсуждением проблемы свободы выбора человека в культурологических и психологических исследованиях.

Понятие судьбы уходит своими корнями в языческие и народные верования, в глубинный архетип матери-природы, которая определяет законы жизни любого существа. Поэтому не случайны именно женские персонификации судьбы, существовавшие в разных мифологиях (мойры, парки, норны). В христианстве она продолжает существовать в качестве божественного пророчества, промысла, предопределения. Как показывает в своем анализе С. Г. Семенова, такое положение характерно для всех религий, но степень изначальной заданности судьбы человека «различна в зависимости от религии и конфессии: от фаталистической крайности ислама, где почти нет места свободе человека... до православного допущения идеи, что Бог намерен спасти всех, или до той замены «предопределения» намного более мягким «предвидением» Бога («Бог все предвидит, но не все предопределяет»).

Несколько по-другому представлен этот вопрос в русском народном сознании. С. Е. Никитина подробно анализирует его на материале устнopoэтических текстов. Судьба или доля для человека не случайна, она выпадает, ею наделяют. Кем насыщается доля? Согласно славянским дохристианским воззрениям, долей человека наделяет божество – Род и Рожаницы. Позже эту функцию выполняет Господь, а родители исполняют его волю. Для нас важен вопрос: могут ли происходить изменения в предопределенной доле? Ответ на этот вопрос утвердительный. Но в большинстве своем изменения происходят в худшую сторону. Это может быть результатом своееволия, т. е. дурной воли, когда человек пытается уйти от предопределенной судьбы: «Своя волюшка доводит до горькой долюшки», «Волю дать – добра не видать» (цит. С. Е. Никитина). Близкая ситуация – неумение человека найти именно свою судьбу. Предполагается, что человек должен находиться в активном поиске своей судьбы, своего пути, и, если этого не происходит, доля может измениться в худшую сторону. Несколько другой вариант ухудшения судьбы – это воздействие злой чужой воли (порчи). Но при этом подчеркивается ответственность человека-жертвы за результат порчи. Он, по-видимому, отступил от каких-либо правил и дал тем самым возможность принять порчу на себя. Таким образом, отклонения в худшую сторону от предопределенной судьбы являются следствием нарушений поведения самого человека. Но возможно ли позитивное изменение судьбы? Да, человеку с наличием мужества и решимости дается лазейка в изменении судьбы. Т. В. Цивьян анализирует тексты, которые подводят к афоризму «Человек – кузнец своего счастья». В этом плане борьба с судьбой рассматривается как переход от пассивного ничегонеделания к активному формированию заложенного жизненного пути. В качестве наиболее яркого примера можно привести притчевый сюжет о лягушках в горшке с молоком: пассивная тонет, активная плавает, движением сбивает масло и выбирается наружу. Итак, можно сделать вывод, что, согласно традиционным представлениям, человек не был полностью свободен в выборе и реализации собственной судьбы. Более того, любую активность в этом плане следовало проявлять достаточно осторожно, поскольку слишком много возможностей ухудшить предначертанную судьбу. Но человек мог сначала понять свою часть и затем в рамках возможных изменений добиться ее

улучшения. Причем возможные рамки изменений, как правило, достаточно широки.

Обратимся к рассмотрению проблемы судьбы в психологической литературе. Среди зарубежных авторов наибольший интерес к проблеме судьбы проявил швейцарский психолог Л. Зонди. Более того, понятие «судьбы» он сделал центром своей психологии, которую так и назвал «судьбоанализ». Человек, по мнению Л. Зонди, в плане своей судьбы в начале своей жизни подвергается существенному принуждению, т. е. вынужден проживать во многом навязанную судьбу. По мере возрастания его зрелости и умения делать самостоятельные выборы он подходит к свободной судьбе. При этом под свободной судьбой понимается прежде всего осознанная судьба, основанная на понимании выборов и принятия за них личной ответственности. Навязанная судьба трактуется Л. Зонди несколько своеобразно. Она находится под влиянием не только наличествующей окружающей среды, но и родового бессознательного. Родовое бессознательное, по мнению Л. Зонди, определяет главные выборы в жизни человека: супруга, профессии и хобби, болезни, а также способы смерти человека. Воздействие родового бессознательного не всегда негативно.

В частности, человеку приходится брать ответственность за родовое наследство, его дальнейшую передачу. Однако если ожидания предков были приняты бессознательно и проявились в слепой необходимости, то они могут тормозить и даже блокировать саморазвитие отдельных членов рода. Тем более что иногда «взятые поручения несут слишком большие требования к нашим возможностям или являются несовместимыми с другими родовыми поручениями» (Л. Зонди).

В отечественной психологической науке такие понятия, как ю-ненная направленность, смысл жизни, жизненная философия, жизненный путь, исследовали такие авторы, как К. А. Абульханова-Славская, А.Г.Ананьев, Л.И.Анцыферова, С.Л.Рубинштейн.

Для целей психологического консультирования важно остановиться на идеях К. А. Абульхановой-Славской о роли мировоззрения человека для эффективного разрешения трудной ситуации. Отвечая на вопрос, что дает личности силу принципиальным образом разрешать жизненные противоречия, проводить единую линию в жизни, она говорит, что сила личности во многом определяется так называемой философией оптимизма – верой в будущее. Но не тупой косной верой, которая определяет бездействие человека, а верой, основанной «на сознании свой способности отстоять будущее, как бы ни сложились обстоятельства, пусть не для себя, а для других, за пределами собственной жизни».

Изучая проблему психологического здоровья, необходимо рассмотреть вопрос о роли образа жизни человека. Для этого важно выяснить, каково психологическое обеспечение одного и того же социального образа жизни у разных индивидов, какой психологической ценой платит человек за свой образ жизни. Нам кажется, что вопрос цены за образ жизни сегодня стоит особо остро. Принципиальное значение в этом плане для нас имеет положение Л. И. Анцыферовой о том, что ответом на этот вопрос является утверждение единства социального образа жизни и психологического стиля жизнедеятельности. При этом уместно указать, что проблема типологии психологических способов осуществления образа жизни в науке до конца не разработана.

Следует также иметь в виду мнение В. Г. Асеева, который отмечает, что важнейшая задача воспитания – научить человека достигать таких уровней функциональной мобилизации, волевого напряжения, которые могут потребоваться в жизни; психологически адаптировать его к широкому диапазону изменений в уровне удовлетворения потребностей, отражающих пределы ожидаемых колебаний условий его жизнедеятельности.

Человек должен уметь успешно справляться с внешними и внутренними трудностями, он в равной мере должен быть готов к испытанию «медными трубами» и к резкому ухудшению обстоятельств жизни.

Понятно, что жизненный путь человека напрямую связан с активностью личности. Эта проблема является старой, но вместе с тем и новой, так как современный перелом в развитии общества обнаружил разный уровень ее развития, ее новую направленность. Оказалось, что именно активность является одной из центральных характеристик человека, позволяющих преодолевать жизненные трудности без ущерба для здоровья. Поэтому остановимся на ней несколько подробнее, опираясь на исследования К. А. Абульхановой-Славской.

Активность рассматривается ею, с одной стороны, как качество субъекта деятельности, включающее саморегуляцию, комплексную мобилизацию С другой стороны, активность определяется как особое высшее личностное образование, связанное с жизненным путем, целостной и ценностной временной организацией, проявляющееся в формировании жизненной позиции личности, ее жизненной линии, смысла и концепции жизни. При этом человек должен рассматриваться не как механическая абстракция, а как биологическое существо со своими реальными возможностями. Поэтому и качество деятельности, и жизненный путь будут преломляться через индивидуально-физиологические особенности человека.

Кроме того, важно учитывать соотношение двух форм активности: инициативы (риска, притязания на успех и т. д.) и ответственности, долга. Говоря о психологическом здоровье, следует иметь в виду, что оно предполагает не только высокую активность человека, но и отсутствие асимметрии между указанными формами: преобладания ответственности над инициативой или инициативы без личной ответственности.

Как мы только что убедились, и зарубежные, и отечественные исследователи соглашаются с тем, что человек является активным творцом собственной судьбы, хотя нельзя не считаться с некоторой долей предопределенных событий в его жизни. И главное, что необходимо человеку, – это по возможности осознать происходящее с ним и принять ответственность за совершаемый выбор.

После краткого анализа проводимых в этой области исследований вернемся к трудной ситуации и организации психологической поддержки для ее эффективного разрешения. Мы уже говорили, что концептуальной основой такой поддержки должно стать рассмотрение ее с позиций судьбы человека в целом. Определим точнее, что это означает. Здесь можно опираться на положение К. Юнга о том, что большие жизненные проблемы никогда не разрешаются навсегда. И это хорошо, поскольку смысл и существование таких проблем как раз и заключается не в их разрешении, а в том, чтобы человек работал над ними в течение всей своей жизни. В этом и заключается суть развития Из этого следует, что для каждого человека можно выделить основные линии в его судьбе, вокруг которых концентрируются

его основные жизненные трудности. Соответственно рассмотреть конкретную трудную ситуацию, с точки зрения судьбы человека в целом, означает: а) найти ее место на одной из основных линий напряжения; б) определить смысл ее появления и обучающие, ресурсные возможности. Таким образом, трудная ситуация рассматривается не как отдельная, изолированная от предыдущей и последующей жизни человека, а как закономерное звено в судьбе человека. Уже само такое понимание трудной ситуации заставляет дистанцироваться от самой ситуации, дает возможность увидеть в ней ранее не замечаемые аспекты.

Рассмотрим теперь конкретные этапы работы с трудной ситуацией.

Понятно, что сначала необходимо помочь человеку прийти в состояние готовности к изменениям. Мы уже отмечали абсолютно верное замечание А. Б. Холмогоровой и Н. Г. Гаранян о том, что для современного человека характерны культ достижений и силы, с одной стороны, и культ рациональности, с другой. Естественно, наличие таких ориентации у человека если не сделает невозможными изменения, то во всяком случае существенно их затруднит. И здесь искусство консультанта заключается в том, чтобы подвести человека к принятию собственной слабости и состояния «неума». Можно предложить ему понаблюдать за своими знакомыми и привести примеры, когда внешняя демонстрация силы свидетельствует лишь о скрываемой слабости. И наоборот, вспомнить ситуации, когда, оставаясь внешне слабым, без видимой защиты, человек мог противостоять трудной ситуации, сохранять устойчивость и душевное равновесие. Если со слабостью все понятно, то что означает состояние «неума»? Это понятие вводит А.Андреев, анализирующий духовные истоки славянской культуры. Состояние «неума» предполагает освобождение человека от набора личин, приобретенных в процессе жизни и мешающих ему жить счастливо. Однако личины – не просто набор ролевых форм поведения, но и все формы несущностного в человеке, включая болезни, отсутствие каких-либо способностей и т. п. Но в обыденной жизни именно набор личин принимается за ум или интеллект. Человеку же необходимо «высмеять из себя умника, чтобы остался один дурак» (Л. Андреев). И тогда, в этом состоянии дурости или «неума», он откроет дорогу своей божественной сущности и сможет, как Емеля на печи, творить чудеса.

Помимо необходимости расслабления, точнее – расслабленного движения, а не мобилизации перед лицом трудной ситуации для осуществления изменения, нужно уметь оставаться открытым помощи. По этому поводу приведем идеи представителя психосинтеза Э. Йоманс. Она утверждает, что часто человек не замечает предлагаемой ему помощи лишь потому, что не готов и не умеет ее замечать. Помощь же может принимать самые разные формы. Она может прийти в виде сновидения или журнала, случайно купленного в киоске. А может что-то перевернет в душе пролетевшая птица. Или же случайная встреча в метро напомнит давно забытые слова, например,

«Надо просто любить» и т.п. Приведем цитируемую Э.Йоманс историю Хью Пратера. Речь в ней идет о человеке, который попал на небеса и рассказывает Богу о своей жизни. «Благодарю тебя за помощь, что ты оказывал мне», – говорит он, окидывает взором расстилающийся внизу мир и видит две пары следов в тех местах, где он и Бог шли бок о бок друг с другом. Но тут ему вспоминаются мрачные периоды его жизни, он снова глядит вниз и замечает лишь одну пару следов. «Но

где же ты был, – вопрошают он, – когда я так нуждался в Тебе больше всего? Ведь на песке отпечатки только одних моих ног». И Бог отвечает: «Именно тогда я нес тебя на руках». Итак, необходимо научиться видеть и осознавать как внутреннюю, так и внешнюю помощь и научиться ее принимать.

Следующий этап работы с трудной ситуацией – это определение основных линий напряжения в судьбе человека. Это довольно непростой этап, так как люди обычно не имеют опыта группировать, классифицировать происходящие с ними трудные ситуации. Они занимают их мысли лишь в тот момент, когда они происходят. Когда трудная ситуация тем или иным способом разрешается, люди склонны забывать о ней. Кроме того, классификация трудных ситуаций должна осуществляться с опорой не только на внешнюю похожесть или непохожесть событий, но и на сущностные сходства и отличия. Человеку же может быть трудно установить взаимосвязь между внешне различными, но сущностно сходными событиями. Приведем пример. Мужчина с выраженным чувством неполноценности (следствием детской внутрисемейной ситуации) в течение всей своей жизни пытается следовать завышенным притязаниям, не соответствующим его реальным возможностям. В результате этого жизнь его представляет цепочку подъемов, причем довольно высоких, и резких падений. Подъемы и падения осуществляются у него во всех жизненных сферах: работе, спорте, семейной жизни. Однако он не в состоянии увидеть эту закономерность, каждую трудную ситуацию рассматривает изолированно, пытается найти объективные причины случившегося, в результате терпит неуспех за неуспехом.

Как же подвести человека к пониманию трудной ситуации как закономерной в целостной судьбе? В качестве опорных вопросов для этой цели можно использовать следующие.

Каковы линии, вокруг которых концентрировались ваши основные жизненные трудности? Может быть, это отношения с противоположным полом, проблемы профессиональной реализации или материального обеспечения семьи? А может быть, какие-либо другие болезни, конфликты с родителями или собственными детьми? Вполне вероятно, что основные жизненные трудности концентрируются вокруг психологических проблем, чувства неуверенности в себе, неполноценности или же страха перед внешним миром и потребности в защите. И тогда либо приходится доказывать всем, что ты чего-то все-таки стоишь. Или искать человека или обстоятельства, которые могут тебя защитить. Но может быть линия напряжения ваших проблем совсем иная. Как ее точнее описать? А на какую из линий напряжения можно поместить данную трудную ситуацию? Может быть, на этой линии уже были похожие трудные ситуации? Расскажите о них.

Очень важный этап работы с трудной ситуацией – рассмотрение ее как возможности приобретения нового опыта, нового качества, определение ее смысла и обучающего воздействия. Но для начала нужно помочь человеку избавиться от традиционного отрицательного взгляда на трудную ситуацию как ненужную и требующую немедленного разрешения. Для начала здесь удобно применить предложенную Т. Ахолой и Б. Фурманом технику «хороших наименований». Человеку предлагается придумать новое положительное название для своей ситуации и тем самым сосредоточиться больше на своем потенциале, чем на проблеме, открыть дорогу собственной активности. Например, слово «развод»,

которое традиционно ассоциируется с сильными негативными эмоциями, можно заменить на «существенное изменение семейной ситуации», «конфликт с начальником» – на «поиски своей профессиональной роли», «беспокойство за ребенка» – на «поиски границ ответственности: что я как мать должна сделать, что не могу». Как можно увидеть, такое переназывание ситуации делает акцент на поисках, изменениях, т. е. процессах, которые ведут к дальнейшему развитию человека. Хотя, как правило, произвести его довольно непросто. Могут потребоваться длительные размышления и помочь консультанта.

Иногда бывает полезно для поиска ресурсов преодоления трудной ситуации рассмотреть ее как символическую смерть. Здесь также можно опираться на работу Э. Йоманс. По ее мнению, люди проявляют недостаточно уважительное отношение к периодам разрушения как к необходимому этапу личного или общественного развития. И это объясняется тем, что наша культура «построена на отрицании смерти. Разрушение же порой весьма схоже со смертью – это отмирание определенных способов бытия и конкретных навыков преодоления жизненных трудностей. Поэтому нам еще предстоит узнать и убедиться, что на процесс распада можно смотреть совершенно иначе – как на важный и полезный этап строительства нового. Мы должны понять, что маленькие смерти необходимы, они являются частью жизни и неотделимы от нее». Интересно, что можно провести параллель между традиционными реакциями человека на трудную ситуацию и реакциями на реальное приближение смерти, выделенными Э. Кюблер-Рос. Согласно Э. Кюблер-Рос, умирающие обычно проходят пять стадий.

Первая стадия – отрицание ситуации: «Неч, это не со мной. Со мной это не может случиться». Но и в трудной ситуации можно поначалу наблюдать ее отрицание: «В моей семье такое не может случиться. Я не могу потерять работу. Мой ребенок не может быть наркоманом» и т. п., т. е. наблюдается своеобразное «закрывание глаз» на существующую проблему.

Вторую стадию реального умирания характеризует гнев в отношении заботящихся людей или вообще здорового человека. В трудной ситуации гнев направляется в адрес предполагаемых виновников несчастья: мужа, свекрови, жены или школьной учительницы. Иногда гнев направляется на самого себя.

Третья стадия – стадия «торга», когда больной вступает в переговоры за продление жизни, обещая быть послушным пациентом или примерным верующим. В трудной ситуации человек «торгуется» так же – либо через уход в религию, либо в болезнь.

Четвертая стадия – депрессивная, когда умирающий замыкается в себе и уже ничего не делает. Так же и в трудной ситуации человек переходит к состоянию полного бездействия, апатии ко всему окружающему и прекращает активные попытки изменения ситуации.

Пятая стадия – принятие смерти, когда человек смиренно соглашается с концом своего индивидуального существования. Но так же как и реально умирающие люди далеко не всегда подходят к последней стадии смиренного принятия смерти, люди в ситуации символической смерти (трудной ситуации) оказываются не в состоянии ее принять. Нам бы хотелось привести слова Ф. Ницше, который полагал, что необходимо не только принять ту ситуацию, которая дана тебе судьбой, но и полюбить ее: «Я хочу все больше учиться смотреть на необходимое в

вещах как на прекрасное: пусть это будет моей любовью».

Итак, принятие трудной ситуации как необходимой предпосылки дальнейшего развития с открытыми глазами и любовью в сердце – вот главный итог рассмотрения ее как символической смерти.

Но все-таки, даже если принять и полюбить трудную ситуацию, иногда ее смысл, обучающее воздействие бывает найти слишком сложно. Поэтому полезно обратиться к размышлению о своем Я, своих возможностях, жизненных задачах. Для этого можно использовать методику «Мог бы я сказать так же». Клиенту предлагается ряд высказываний известных писателей, мыслителей. Ему необходимо найти среди них те, с которыми он согласен, т. е. мог бы сказать так же и обосновать свое мнение. Приведем примерные высказывания, которые можно использовать с этой целью.

«Похоже, что когда сделаешь все уроки и примеришься с тем, что уже взрослый, впереди остается одна старость».

(А.Камю)

«Да, именно случайность полна волшебства, необходимости оно неведомо. Ежели любви суждено стать незабываемой, с первой же минуты к ней должны слетаться случайности, как слетались птицы на плечи Франциска Ассизского».

(М. Кундера)

«Все, что неожиданно изменяет нашу жизнь, – не случайность. Оно – в нас самих и ждет лишь внешнего повода для выражения действием».

(А.Грин)

« Покуда люди еще молоды и музыкальная композиция их жизни звучит всего лишь первыми тактами, они могут писать ее вместе и обмениваться мотивами, но когда они встречаются в более зрелом возрасте, их музыкальная композиция в основном завершена, и каждое слово, каждый предмет в композиции одного и другого означают нечто различное».

(М.Кундера)

«Постоянно подвергал он свою жизнь отчаянному риску, то бродя по краю глубочайшей пропасти, то кидаясь вдруг вниз головой, чтобы поддержать в себе живое чувство, что он жив»

(Г. К. Честертон)

«Все привычки – дурные привычки. Сумасшествие выражается не в буйстве, а в покорности: в том, что человек погружается в какую-нибудь грязную ничтожную навязчивую идею и совершенно подчиняется ей».

(Г. К. Честертон)

«Он еще не знал, что в жизни вообще нет ничего неслыханно нового, и говорят люди друг с другом не для того, чтобы передать известные им сведения, а всего лишь, чтобы в очередной раз признаться в любви».

(А. Волос)

«Мы воспитываем детей, программируем, отдаляем в математические школы, вскармливаем математических гениев, а они возьмут да и станут хиппи или обоснуют школу свободной любви. Т.е. если есть первичные символические структуры сознания, значит есть и феномен свободы, а если есть феномен свободы, то на скольких бы этажах вы не запрограммировали сознание – взбрыкнет человек».

(М. Мамардашвили)

«Открытость для знаний делает мага более уязвимым, чем обычного человека.  
. – силы вокруг него становятся еще более опасными, если их игнорировать».

(А.Минделл)

«Подлинный аристократизм – это способность обойтись без всего и до конца сохранить себя».

(А. Битов)

«Не встречали ли вы, господа, тип людей, сознательно бегущих счастья и обрекающих себя на страдания, которым мысль о том, что только его сознательные действия превратили его в страдальца и что он был бы счастливым, если бы предусмотрительно не лишил бы себя счастья, – дает ему почти физиологическое наслаждение!.. Так сказать, проституция жалости!»

(В.Ерофеев)

«Сперва он отдался древнему страху перед чудом, потом – безнадежному нынешнему страху перед тем, что чудес не бывает. Но когда возник реальный

страх смерти во всей его грубой, беспощадной простоте, Сайм понял, что прежние страхи были пустыми фантазиями. Он чувствовал себя как человек, которому снилось, что он падает в пропасть, а поутру, проснувшись, он понял, что его ждет виселица».

(Г. К. Честертон)

«Если вы отнимете у ребенка гномов и людоедов, он создаст их сам. Он выдумает в темноте больше ужасов, чем Сведенборг, он сотворит огромных черных чудовищ и даст им страшные имена, которые не услышишь и в бреду безумца. ...Страх – не от сказок. Страх из самой души.

Дети и дикии пугливы – и правы. Они боятся этого мира, ибо он и впрямь опасен. Они не любят одиночества, ибо нехорошо, нет – очень плохо быть человеку одному. Дикарь страшится неведомого по той же простой причине, по какой агностик ему поклоняется, – потому что оно существует. Сказки не повинны в детских страхах; не они внушили ребенку мысль о зле или уродстве – эта мысль живет в нем, ибо уродство и зло есть на свете. Сказка учит ребенка лишь тому, что чудище можно победить».

(Г. К. Честертон)

«Нужно освободиться от бремени размышления о ничтожном, дабы с большей легкостью вершить важное».

(Сеньор Гильем де Бергедан)

«Надо понять... что все неважно: катастрофа, измена... Важно, что я живу, думаю и делаю все, что угодно, – и вот издалека доходит до меня какое-то облако счастья, которое с детства поднимается надо мной, – и оно окружает меня и людей, которые мне близки; и против его счастливого тумана бессильно все, и все ненужно и смешно; а то, что есть, – бесконечно и радостно, и ничто не в силах отнять это у меня».

(Г.Газданов)

«Не болезнь наша худшая проблема, а то, что находясь под гипнозом культуры, мы верим – переживаемое нами плохо, его надо подавить и вылечить, а не полюбить и дать ему жизнь».

(А Минделл, Э. Минделл)

«...Перед лицом неведомого в человеке дробится мораль... и не только мораль

Однажды заявил, что неведомое – важнейший побудительный мотив духовного развития».

(Д. Фаулз)

«Прошло много времени, прежде чем я понял, почему некоторые люди, например автогонщики, питают болезненное пристрастие к скорости. Смерть не заглядывает им в лицо, но, стоит им остановиться, чтобы прикинуть дальний маршрут, - всякий раз дышит в затылок».

(Д. Фаулз)

«Я понимал, что в природе не существует такого расчета в нашем человеческом, математическом смысле, но я видел, что происходят факты, доказывающие существование враждебных, для человеческой жизни гибельных обстоятельств, и эти гибельные силы сокрушают избранных, возвышенных людей. Я решил не сдаваться, потому что чувствовал в себе нечто такое, чего не могло быть во внешних силах природы и в нашей судьбе, – я чувствовал свою особенность человека».

«Умирать не надо. Один раз умрешь – может быть, нужно бывает и полезно. Но ведь за один раз человек своего счастья не понимает, а второй раз умереть не успеешь. Поэтому тут нет удовольствия».

«А цветок, ты видишь, жалконый такой, а он живой, и тело себе он сделал из мертвого праха. Стало быть, он мертвую сыпучую землю обращает в живое тело, и пахнет от него самого чистым духом. Вот тебе и есть самое главное дело на свете, вот тебе и есть, откуда все берется. Цветок этот – самый святой труженик, он из смерти работает жизнь».

(А.Платонов)

Продолжим рассмотрение работы с трудной ситуацией. Если человек уже смог увидеть новые возможности, которые ему предоставила трудная ситуация, и порадоваться этому, можно переходить к возможности изменения трудной ситуации. Однако, как мы уже говорили, человек не всегда волен изменить ситуацию так, как ему это хочется. Поэтому после обсуждения проблемы свободы воли человека необходимо решить, что в этой ситуации нужно принять, а что можно изменить. Как правило, приходится принимать необходимости, кажущиеся абсолютно бесполезными. Например, одна женщина, еще со школьных времен не любящая и не умеющая делать любые точные подсчеты, в течение всей своей жизни постоянно ставится в ситуацию необходимости таких подсчетов, причем действительно почти бесполезных, как, положим, составление отчета о числе стаканов выпитого детьми молока (она работает учителем). Однако, как утверждает Р. Ассаджиоли, выполнение бесполезных действий является одним из важнейших способов тренировки воли. «Систематически проявляйте героизм в каких-то ненужных мелочах: каждый день совершайте что-то, что не имеет никакого смысла, просто как преодоление препятствия, и когда наступит час действительного испытания, вы сможете встретить его во всеоружии».

Подходя, наконец, к обсуждению с человеком действительных изменений его ситуации, можно встретиться с тем, что он совершенно не представляет желаемого результата. Кроме того, заявляя на словах о желаемых изменениях, на самом деле он не хочет ничего менять, и более того, – сам сопротивляется изменениям. Причем формы сопротивления изменениям внешне выглядят как объективные препятствия:

болезнь, беспокойство за детей и т. п. А. Элис по этому поводу говорит так: «Люди характеризуются стремлением к бессознательному привычному продлению состояния, характеризующегося дисбалансом психических функций». Р. Ассаджиоли также отмечает, что такая важная фаза изменений, как определение цели, является слабым местом у многих пациентов. Но наиболее полно

сопротивления изменениям определил калифорнийский психолог У. Глассер. Он говорит, что имеются несколько явных причин того, что люди выбирают страдания и не пытаются изменить свою жизнь. Первое – стремление получать помошь, внимание окружающих. Когда тебе плохо, сразу находится много людей, готовых тебя пожалеть. Второе – это использование страданий как способа контроля поведения других людей через инициирование у них сильного чувства вины. Третье – это наличие чрезмерного чувства собственного достоинства, стремления к могуществу и страх утраты его. Здесь страдания являются своего рода оправданием перед другими и самим собой того, что реально не достигается желаемое положение.

Итак, человек должен увидеть желаемое состояние или ситуацию, а затем сделать выбор пути, ведущему к этому состоянию. Здесь также можно столкнуться с трудностью осуществления выбора, особенно если имеются альтернативные решения. Нам кажется разумным использовать на этом этапе методику «Я уже выбрал».

Человеку предлагается представить, что он уже сделал один из возможных выборов, например перешел на новую работу. Затем послушать свои чувства: каково теперь самочувствие? Спокойно ли на душе? Стало ли жить радостно? Затем человек «возвращается» к точке выбора и идет по другому пути. Затем точно так же слушает свои чувства.

Перейдем к самому процессу изменения. Здесь необходимо иметь в виду замечание Э. Йоманс: «Я считаю, что нас подстерегают две крайности, о которых нельзя забывать: с одной стороны, это стремление обеспечить полную гарантию своих действий, что порой приводит к пассивности, инертности и зависимости, а с другой – желание добиться всего поскорее и слишком спешный захват нового. Знание собственной склонности к тому или иному типу поведения в конкретных ситуациях поможет разобраться, с чем именно необходимо бороться». На практике чаще встречается вторая тенденция – «Я хочу, дайте сейчас». Поэтому важно прийти к пониманию того, что быстрые изменения редко возможны. Чаще существует период скрытого накопления нового качества жизни, затем возможно резкое его улучшение, причем настолько резкое, что самому человеку оно порой кажется невероятным.

## **2. Трудная ситуация и депрессия**

Ранее уже отмечалось, что довольно распространенным вариантом реагирования на трудную ситуацию является появление различных форм депрессивных реакций. Поэтому рассмотрим этот вопрос особо. Начнем с описания типичных депрессивных проявлений.

Большинство исследователей в качестве основной характеристики депрессивных проявлений выделяют стойко выраженное снижение настроения, которое человеку иногда трудно описать словами. Кто-то называет это тоской, кто-то – скучой, кто-то – тревогой. Некоторые считают, что оно больше похоже на

опустошенность, оледенелость, отсутствие радости и вкуса к жизни. Действительно, интерес к жизни, удовольствие от жизни снижаются. Пропадает стремление к общению. Человек замыкается в самом себе. Постоянным становится чувство усталости от всего: от работы, от общения, даже от праздников. При внешнем различии субъективных ощущений общим является наличие аффективной напряженности, которая не отпускает ни днем, ни ночью иногда при полном отсутствии объективных причин.

Особо следует отметить, что нередко депрессивные переживания скрываются за различного рода масками. В качестве масок депрессии, описанных В.Д.Тополянским и М. В. Струковской, можно назвать «маску все в порядке», «маску враждебности» и «маску активности».

«Маске все в порядке» соответствует внешнее абсолютное спокойствие, подчеркнутая невозмутимость, бесстрастная речь, безупречные манеры. Но иногда можно заметить и неадекватную неестественную веселость, подчас иронию, браваду, оживление, двигательное возбуждение, иногда даже разгульное поведение. Здесь страх, отчаяние загоняется в глубину подсознания. А главной задачей человека становится стремление доказать себе и окружающим, что «все в порядке». Однако накопленные неотреагированные эмоции могут явиться причиной острой неожиданной психосоматической катастрофы. По мнению В. Д. Тополянского и М. В. Струковской, это может привести к гипертензивному кризу, инфаркту миокарда и даже внезапной смерти.

«Маска враждебности» проявляется в открытой враждебности по отношению к другим людям. Причинение страдания другим уменьшает аффективную напряженность человека, поэтому типичными становятся неожиданные непонятные агрессивные «вдругвы-пады» по отношению к окружающим.

Достаточно распространенной является и «маска активности», как правило, трудовой или социальной. Человек полностью уходит в работу, в социальные взаимодействия, чтобы избежать встречи с самим собой, уйти от страдания. Но порой активность проявляется в стремлении к постоянным путешествиям: далеким или близким. Человек не может оставаться долго дома, ездит к друзьям, на экскурсии, посещает театры и т. п.

Но ни одна из масок депрессии не может полностью скрыть эмоционального перенапряжения человека, поэтому внимательный консультант сможет ее определить.

Итак, мы рассмотрели психологические проявления депрессивных переживаний. Обратимся к описанию причин появления и функций депрессии. В современной литературе существует достаточно

много теорий депрессии. Но поскольку мы рассматриваем ее не в медицинском, а в психологическом контексте, наиболее оптимальным является ее описание немецким психиатром Д. Хеллом, автором экзистенциального подхода к депрессии.

Согласно мнению Д. Хелла, депрессия – это биосоциальная модель, используемая большинством людей, оказавшихся в трудной ситуации. В качестве доказательства Д. Хелл приводит данные о достаточно широкой распространенности мягких, но длительно протекающих депрессий, о возможности их самоизлечения. Таким образом, депрессия – не следствие каких-либо нарушений,

а. общечеловеческий способ реагирования на сильную эмоциональную нагрузку. Становится очевидной ее защитная функция. Получается, что она является целесообразным ответом организма, стремящегося избежать худшего в данной ситуации, заставить человека переживать то чувство, которое он сейчас переживать не в состоянии. Близкое понимание депрессии предлагает В. Франкл. По его мнению, депрессия – один из вариантов ухода от ответственности за поиск смысла жизни. Такое понимание депрессии заставляет нас переключить внимание от борьбы с депрессией на рассмотрение ее как послания, которое прежде всего необходимо прочитать. Как говорит Д. Хелл, «только вопрос о послании, которое заключено в депрессии, или о том, каким образом конкретный человек, находясь в тяжелой жизненной ситуации, обошелся без депрессии, выводит нас за пределы привычной схемы размышлений об исключительно каузальном взгляде на мир».

Таким образом, основываясь на позициях Д. Хелла, в качестве первого этапа работы с депрессией должно стать предоставление человеку возможности в безопасной ситуации пережить то чувство, от встречи с которым его защищает депрессия. Это может быть панический страх, острое чувство вины, боль утраты и т.п. Следует иметь в виду, что открытое переживание человеком травмирующих обстоятельств может иногда привести к временному нарастанию депрессивных симптомов до достаточно острого состояния или вызвать психосоматические проявления, например обострение язвы желудка. Поэтому с особой остротой встает вопрос об организации психологического сопровождения человека в состоянии встречи со своим переживанием «лицом к лицу». Думается, что наиболее оптимальной для такого сопровождения является форма присутствия.

Чтобы определить следующий этап работы с депрессивными проявлениями, нужно обратиться к когнитивной теории депрессии А. Эллиса – американского клинического психолога и психотерапевта. Согласно его представлениям, депрессия возникает в значительной степени вследствие своеобразного абсолютистского догматического мышления. Как полагает А. Эллис, если люди просто желают добиться каких-либо целей, но терпят неудачу, то они могут

испытывать печаль, угнетенность, но не депрессию. Но если же они считают, что они должны обязательно добиться успеха и удовлетворить все свои желания, то именно в этом случае они погружаются в депрессию. По теории А. Эллиса, основным содержанием психологической поддержки должна стать помощь в овладении философией принятия вместо философии требования. Человек должен научиться говорить себе: «Да, вокруг меня множество неприятных и беспокоящих меня людей и вещей; моя ситуация хуже, намного хуже, чем у других людей. Но что делать – таковы обстоятельства. Бог или судьба определили мне этот путь – наверное, чтобы я мог лучше внимать его воле. Я смогу справиться с этим. Мне даже интересно попробовать это. Если все будет так же плохо, я все равно смогу испытывать радость, несмотря на то что мое окружение по-прежнему намного хуже, чем мне хотелось бы».

Необходимо особо отметить цитируемые А. Эллисом довольно интересные взгляды К. Андерсон на взаимосвязь между депрессией и гордыней. Именно скрытая гордыня, амбициозность, невозможность отказаться от рассмотрения себя в качестве божества, невозможность принять свою человеческую ограниченность является, по мнению К. Андерсон, причиной депрессии. Действительно, в

некоторых ситуациях можно принять гордыню в качестве причины депрессии. В частности, в ситуации потери близкого она может лежать в основе манифестируемого чувства вины («Я виновата, что допустила его уход из жизни. Если бы я сделала... то этого можно было бы избежать»).

Таким образом, второй этап работы с депрессивным переживанием направляется на стойкое и по возможности радостное принятие существующих тяжелых обстоятельств, которые невозможно изменить, такими, какие они есть. Об этом В. Франкл говорил так: «Судьбу можно формировать тогда, когда это возможно, и с ней можно смиряться, когда это необходимо».

Однако, если опираться на идеи В. Франкла, то в работе с депрессивными переживаниями становится очевидным необходимость третьего этапа – выяснения смысла данных тяжелых обстоятельств. Быть человеком означает быть ответственным за осуществление смысла, потенциально присущего данной ситуации, – так считает В. Франкл.

### **3. Трудная ситуация для консультанта**

Достаточно часто трудная ситуация клиента преобразуется в трудную ситуацию для начинающего консультанта. Рассмотрим возможные проявления и причины такой ситуации.

Начнем с одного из распространенных заблуждений консультанта – стремления найти пути разрешения проблемы клиента сразу, как только он ее услышал. При этом можно заметить рассогласование

между внутренними состоянием консультанта и его поведением. Внутренне он находится в некотором смятении, задает сам себе вопрос: «Что я должен сделать? Смогу ли я что-то сделать?». Внешне – он суетится, излишне приветливо улыбается, обещает обязательно помочь и все уладить. Консультант в это время ощущает чувство беспомощности и этим чувством собственной беспомощности отгораживается от контакта с клиентом. А затем начинает предлагать ему различные альтернативы, берет на себя пальму первенства. Иногда в этом ему помогает сам клиент вопросами типа: «А что же мне делать?». Такие поспешные действия консультанта приводят сразу к двум ошибкам. Первая – это принятие ответственности за решение проблемы клиента на себя и соответственно снятие ее с клиента. Вторая – это возможная подмена проблемы клиента своей собственной, т. е. той, которую он вычленил сам. Ведь известно, что первая формулировка проблемы клиента далеко не всегда соответствует истине. В процессе работы по мере углубления контакта она может несколько раз видоизменяться.

Итак, главный признак беспомощности – это желание консультанта найти решение проблемы в первой половине встречи. Но каковы могут быть источники беспомощности? Среди них можно условно выделить внешние и внутренние.

Внешние причины складываются из неадекватной установки клиента в отношении консультанта. Психологическая консультация часто рассматривается как «таблетка», употребление которой без всяких усилий с собственной стороны может вызвать улучшение. К этому добавляется стремление консультанта соответствовать неадекватному профессиональному стереотипу психолога как «инженера человеческих душ», который не просто помогает всем и вся, но и обязан видоизменить к лучшему любую ситуацию. Действительно, для некоторых консультантов достаточно трудным бывает принятие ограниченности собственных

возможностей.

Внутренние причины беспомощности можно определить наличием у консультанта потребности в пребывании в позиции спасателя. Эта позиция позволяет повысить самооценку консультанта, компенсировать фрустрацию потребности в любви и внимании, а также чувство собственной неполноценности, малозначимости.

Как справедливо замечает по этому поводу итальянский психотерапевт А. Менегетти, всегда необходимо отличать помочь другому от собственной внутренней полноты или внутренней ущербности, когда фрустрация облачается в одежду помощи другому. Глубоко ошибочной является ситуация, когда человек, не реализовавшийся, не достигший психического здоровья, пытается помочь другому. В этом случае он на самом деле душит другого, отбирает у него силы, своего рода «паразитирует». Естественно, что это явление встречается не только в психологии. Процитируем по этому поводу А. Менегетти. «Вот, например, женщина, которую все считали святой, так

как она отправлялась в те места, где случались несчастья, эпидемии. Она отправлялась туда первой. Спросите ее: «Скажите, а вы никогда не бываете на праздниках, где люди смеются, развлекаются?» «Никогда», – ответит она. Но тот, кто сам не знает, что такое радость, как он может дать ее другим? Выходит, что он питается чужой болью. Ему необходимы несчастья других людей, чтобы таким образом переживать свою славу. Когда этой женщине некого будет утешать, она попросту погибнет».

Интересные взгляды по поводу столь часто распространенного у психологов-консультантов стремления помогать представляет американский психолог и психотерапевт Р.Мэй. По его мнению, неустанное стремление помогать часто является одной из масок чрезмерного честолюбия, так называемого «комплекса мессии». «Комплекс мессии» – это наличие у человека убежденности в крайней необходимости своей работы для клиентов и человечества в целом, это постоянное напряжение, требующееся для доказательства собственной значимости. Конечно, необходимо отличать чрезмерное честолюбие от здорового, естественного желания творческого роста. Чрезмерное честолюбие предполагает и необыкновенное трудолюбие, полный уход в работу при отсутствии интересов и друзей вне ее. Одно из главных стремлений такого консультанта – это обязательно добиться успеха, а страх неудачи проявляется у него во всех, даже малозначительных действиях. Такой консультант обычно любит рассказывать о своих успешных консультациях, подчеркивая, как он замечательно «пси-хотерапевтировал клиента», как ему были благодарны родственники и т.п. Подчеркивает важность и особость своей профессии, ее «гуруподобность». Но более всего он любить обсуждать критические ситуации (суицид, наркомания), из которых он «вытащил» клиента: «Если бы не я...».

Но, как говорит Р. Мэй, «какой бы важной ни считалась работа по оказанию моральной поддержки людям – может быть, даже самой главной в мире – это вовсе не значит, что мир без нее не проживет».

Однако «комплекс мессии» – это также лишь внешняя оболочка. Как правило, ему соответствует затаенное чувство собственной неполноценности, ущербности, которое как раз и компенсируется через комплекс превосходства. Получается

своеобразная луковичка: позиция «спасателя», «комплекс мессии», чувство неполноценности. Но необходимо отметить, что чаще всего человеку удается компенсировать чувство неполноценности лишь в одной сфере жизнедеятельности: в работе. В других значимых сферах – семейной жизни и сексуальной – такой компенсации не происходит, может быть, потому, что все силы и энергия устремлены на достижение профессиональных целей. Действительно, как отмечает Р. Мэй, такому консультанту часто не удается разрешить именно сексуальные проблемы, что, безусловно, сказывается на его работе, вносит

субъективный элемент в процесс консультирования. «Если консультант начинает испытывать особое удовольствие от встречи с клиентом, причину этого следует поискать в себе». Как уже отмечалось, есть консультанты, с трудом реализующиеся в семейной сфере. И нередко можно наблюдать именно таких специалистов, консультирующих по вопросам воспитания детей и трудностей в браке. Безусловно, не стоит слишком категорично утверждать, что при этом всегда происходит неадекватный перенос чувств. Но вызывает уважение позиция консультанта, глубоко исследовавшего свои проблемные области и избегающего консультирования клиентов с аналогичными трудностями.

Но каким же должен быть идеальный консультант, чтобы трудная ситуация клиента не перерастала в его собственную трудную ситуацию?

Прежде всего он должен обладать биофильной ориентацией – ориентацией на жизнь, уметь сам радоваться жизни, получать от нее удовольствие. Конечно, он должен уметь принять самого себя со всеми достоинствами и недостатками, потому что только тогда он сможет безоценочно принять клиента. Безусловно, он должен быть склонен к тщательному самоанализу и проявлять заботу о собственном развитии. Остановившийся в развитии консультант – опасность для клиента. Таким образом, сам консультант должен быть психологически здоров. Как отмечалось ранее, психологическое здоровье – это не статическое состояние. Поэтому психологически здоровый консультант, естественно, вправе иметь те или иные внутренние напряжения и трудности или даже некоторые невротические склонности. Но адекватно осознавая, он может не только контролировать их, но и использовать для творческого роста. Кроме того, это дает возможность консультанту хотя бы гипотетически примерять проблемы клиента на себя, поддерживая тем самым в себе мысль: «Если бы не милость Божия, на его месте мог бы оказаться я». Такое внутреннее проговаривание необходимо, чтобы избежать гордыни, высокомерия по отношению к «проблемному клиенту» у «здорового консультанта».

Но какие центральные качества все-таки дают возможность консультанту эффективно осуществлять функцию помощи? Это наличие интереса к другому человеку и развитая эмпатия. Нужно заметить, что интерес к другому человеку проявляется не только в процессе консультирования, а всегда: в гостях, в театре, поезде метро. Любой человек – даже не клиент – привлекает своей уникальной судьбой, мыслями, чувствами. К примеру, студентка, выполняющая дипломную работу, посвященную пожилым людям, рассказывает: «Мне так интересно было просто разговаривать с ними, а не выполнять методики».

Однако вернемся к эмпатии, которую многие называют «ключом» к процессу консультирования. Действительно, способность к эмпатии дает возможность

почувствовать другого, отождествиться с другим. И если она есть у человека, так же как интерес к другому, в той или иной мере она проявляется всегда, а не только в ситуации консультирования. Но важно отметить, что отождествление при этом предполагает не простое слияние, а некоторую дистанцированность. Полное отождествление позволит консультанту страдать вместе с клиентом, но не даст возможности помочь ему.

Подводя итоги обсуждения трудностей самого консультанта, можно сказать, что ему необходимо сначала довольно хорошо позаботиться о себе, помочь самому себе и, только достигнув ощущения радости и счастья, позволить себе помочь другому.

#### Вопросы для самоконтроля

Что значит рассмотрение трудной ситуации в контексте судьбы человека в целом?

Каковы взгляды зарубежных исследователей на проблемы человеческой судьбы?

Каковы взгляды отечественных исследователей на эту проблему?

Как выявить основные линии напряженных событий в судьбе человека?

В каких ситуациях можно применять технику «хороших наименований»?

Можно ли трудную ситуацию рассматривать как символическую смерть?

Почему люди иногда не хотят позитивных изменений?

Раскройте специфику «масок» депрессии. Когда люди к ним прибегают?

Опишите модель депрессии Д. Хелла.

10. Как можно использовать в целях психологической поддержки модель депрессии А. Элиса?

#### Вопросы для самоанализа

Как вы относитесь к проблеме свободы воли человека?

Могли бы вы выделить основные линии напряженных жизненных событий у своих родителей? У самих себя?

Есть ли у вас опыт принятия трудной ситуации такой, как она есть?

Могли бы вы вспомнить позитивный опыт, полученный через проживание какой-нибудь трудной ситуации?

Характерно ли для вас депрессивное реагирование на трудные ситуации?

Насколько вам присуще абсолютистское мышление?

Отчетливо ли вы представляете, почему выбрали профессию психолога?

Рекомендованная литература

Андреев А. Игра и игрецы: Мифы и магия индоевропейцев. – М., 1997. – Вып. 2.-С. 96-135.

Духовный кризис: Когда преображение личности становится кризисом / Под ред. С. Гроф, К. Гроф. - М., 2000.

Менегетти А. Психология жизни. – СПб., 1992.

Мэй Р. Искусство психологического консультирования. – М., 1994.

Нельсон-Джоунс Р. Теория и практика консультирования. – СПб., 2000.

Пек М. С. Нехоженные тропы: Новая психология любви, традиционных ценностей и духовного роста. – М., 1996.

Проблемы психологии личности. – М., 1982.

Понятие судьбы в контексте разных культур. – М., 1994.

- Психология судьбы: Сборник. – Екатеринбург, 1994.
- Психология формирования и развития личности / Под ред. Л. И. Анцыферовой. - М., 1981.
- Психосинтез и другие интегративные техники психотерапии. – М., 1997.
- Роджерс К. Взгляд на психотерапию, становление человека. – М., 1994.
- Тополянский В. Д., Сtpруковская М. В. Психосоматические расстройства. – М., 1986.
- Холмогорова А., Гаранян Н. Эмоциональные расстройства и современная культура // Московский психотерапевтический журнал. – 1999. – № 2. – С. 61-90.
- ХеллД. Ландшафт депрессии. – М., 1999.
- Франкл В. Психотерапия на практике. – СПб., 1999.
- ЭллисА. Когнитивный компонент депрессии, которым несправедливо пренебрегают//Московский психотерапевтический журнал. – 1994. –№ 1.– С.7-47.
- Ют К. Проблемы души нашего времени. – М., 1993.

## **ПРИЛОЖЕНИЕ**

|   |            |
|---|------------|
| <b>ВВЕДЕНИЕ.....</b>  | <b>1</b>   |
| <b>Глава I ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ КАК ЦЕЛЬ И КРИТЕРИЙ УСПЕШНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ.....</b> | <b>3</b>   |
| 1. Объект, предмет и задачи курса «Основы психологического консультирования и психологической коррекции» .....                            | 3          |
| 2. Психологическое здоровье, его структура, критерии нарушений .....  | 5          |
| 3. Факторы риска нарушения психологического здоровья .....  | 11         |
| 4. Психолого-педагогические условия становления психологически здоровой личности .....  | 19         |
| <b>Глава II ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА В ДЕТСТВЕ (ДОШКОЛЬНЫЙ И МЛАДШИЙ ШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ) .....</b>   | <b>26</b>  |
| 1. Структура психологической поддержки дошкольников и младших школьников .....  | 26         |
| 2. Групповая психопрофилактика нарушений психологического здоровья детей  | 29         |
| 3. Индивидуальная коррекционная работа.....   | 47         |
| 4. Психокоррекция страхов .....   | 54         |
| <b>Глава III ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПОДРОСТКОВ .....</b>   | <b>74</b>  |
| 1. Специфика трудностей подростков .....  | 74         |
| 2. Групповая профилактика нарушений психологического здоровья.....  | 78         |
| 3. Индивидуальное консультирование подростков .....   | 84         |
| 4. Консультирование родителей.....  | 89         |
| <b>Глава IV ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ВЗРОСЛЫХ В СИТУАЦИИ КРИЗИСА .....</b>   | <b>95</b>  |
| 1. Роль кризисов в жизни человека .....   | 95         |
| 2. Психологическая поддержка в юности.....  | 95         |
| 3. Кризис «середины жизни» и особенности психологической поддержки .....  | 106        |
| 4. Кризис «встречи со старостью» и особенности психологической поддержки  | 113        |
| <b>Глава V ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ВЗРОСЛЫХ В ТРУДНОЙ СИТУАЦИИ.....</b>   | <b>125</b> |
| 1. Трудная ситуация в контексте судьбы человека .....   | 125        |
| 2. Трудная ситуация и депрессия .....   | 135        |
| 3. Трудная ситуация для консультанта .....  | 138        |
| <b>ПРИЛОЖЕНИЕ .....</b>   | <b>142</b> |