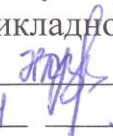
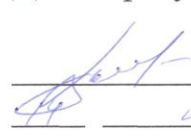


БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ МАКСИМА ТАНКА

Факультет психологии
Кафедра прикладной психологии

(рег. № УМ-34-01-№126/2015)

Согласовано
Заведующий кафедрой
прикладной психологии
 Н.Л. Пузыревич
14 мая 20 15 г.

Согласовано
Декан факультета
 Д.Г. Дьяков
14 мая 20 15 г.

**ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС
ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ
«ВОЗРАСТНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ»**

для специальности 1-23 81 01 – Психологическое консультирование
и психокоррекция

Составитель: А.В. Гонга, кандидат психологических наук.

Рассмотрено и утверждено
на заседании Совета университета 25.06 2015 г.
Протокол № 9

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Повышение психологической культуры в обществе, выражающееся в признании важности института психологической помощи повышает престиж профессии психолога консультанта. В сферу профессиональной деятельности данного специалиста входит работа с людьми, не имеющими клинических нарушений, но испытывающими трудности в повседневной жизни. Особую роль приобретает умение психолога, при определении стратегии работы, опираться на возрастно-психологические особенности обратившегося за помощью. Электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) составлен с учетом практикоориентированного характера получаемой магистрантами специальности.

Цель создания ЭУМК – в соответствии с образовательным стандартом, улучшить методическое обеспечение учебного процесса на факультете психологии БГПУ по дисциплине «Возрастно-психологическое консультирование» для магистратуры по специальности 1-23 81 01 Психологическое консультирование и психокоррекция.

ЭУМК включает: пояснительную записку, материалы для проведения лекционных и практических (лабораторных) занятий, критерии текущего и итогового контроля знаний, а также список рекомендуемой литературы для самообразования магистрантов.

В теоретическом разделе ЭУМК рассматриваются основы возрастно-психологического консультирования через следующие темы лекций: цели и задачи возрастно-психологического консультирования, основные понятия системно-аналитического подхода в возрастно-психологическом консультировании, работа с симптомом в возрастно-психологическом консультировании как способом организации контакта со средой.

Второй раздел ЭУМК направлен на овладение методами и методиками консультативной работы с детскими страхами, гиперактивностью, аддиктивным поведением, суицидальным поведением. Внимание уделяется консультированию детей и подростков в ситуации насилия в семье, а также просвещению по вопросам психосексуального развития и взаимоотношения полов.

Третий раздел посвящен психологическому консультированию с учетом этапа психосоциального развития клиента. На основе анализа нормативных задач и проблем, характерных для каждой стадии развития личности (эпигенетическая теория развития личности Э. Эриксона), рассматриваются стратегии консультирования взрослых по незавершенным задачам развития.

В результате освоения дисциплины «Возрастно-психологическое консультирование» магистранты должны *знать*:

- теорию и методологию возрастно-психологического консультирования и основ психологической коррекции;
- структурно-содержательную модель возрастно-психологического консультирования;

– специальные компетенции психолога-консультанта в области возрастнопсихологического консультирования.

В результате освоения дисциплины «Возрастно-психологическое консультирование» магистранты должны *уметь*:

- выделять место симптома клиента в широком системном контексте;
- обнаруживать корреляты симптоматического поведения с индивидуальными, системными и социальными факторами;
- проводить индивидуальный/групповой консультативный процесс с учетом индивидуальных, семейных и социальных задач развития.

В результате освоения дисциплины «Возрастно-психологическое консультирование» магистранты должны *владеть* навыками:

- установления контакта с клиентом с учетом возрастнo-характерологических особенностей;
- проведения консультативной сессии в рамках психотехнологии системно-аналитического подхода;
- проведения широкого спектра мероприятий по оказанию психологической помощи различным категориям населения.

Основными методами обучения в рамках данной дисциплины являются: упражнения; групповая дискуссия; дидактические и деловые игры, имитирующие изучаемые процессы.

СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

РАЗДЕЛ 1. ВОЗРАСТНО – ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ КАК ВИД ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ

ТЕМА 1.1. ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ВОЗРАСТНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Возможности психологической помощи. Состояние и проблемы возрастно-психологического консультирования. Психотехнология процесса проведения системно-аналитического консультирования с клиентами разных возрастов.

ТЕМА 1.2. ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ СИСТЕМНО- АНАЛИТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ВОЗРАСТНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ

Понятие «связи». Значимость связи вне зависимости от реального удовлетворения потребностей ребенка. Ощущение связи с семьей как движущая сила развития и преодоления негативных ситуаций жизненного пути. Понятие «баланса между «давать» и «брать»». Родители и дети: недостижимость равновесия из-за неравенства. Благодарность как компенсация. Понятие «порядок». Договорные порядки (нормы, ценности, ритуалы, общие убеждения). Иерархический порядок в семье: старшие и младшие. Нарушение порядка между родителями и детьми как предмет возрастно-психологического консультирования. Инверсия порядка.

ТЕМА 1.3. РАБОТА С СИМПТОМОМ В ВОЗРАСТНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ КАК СПОСОБОМ ОРГАНИЗАЦИИ КОНТАКТА СО СРЕДОЙ

Симптом как незавершенная задача возрастного развития. Симптом как выражение любви. Симптом как выражение лояльности. Симптом как индикатор решения. Симптом, тайна и вина. Симптом как подмена прощания. Симптом как защита при травме. Симптом как подмена признания. Симптом как выражение перенятого чувства. Симптом как замена прежних партнеров родителей. Симптом и примирение. Символическая работа с симптомом.

РАЗДЕЛ 2. ВОЗРАСТНО – ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ ПО ОТДЕЛЬНЫМ ПРОБЛЕМАМ

ТЕМА 2.1. КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ ДЕТЕЙ СО СТРАХАМИ

Особенности работы с различными видами страха. Причины возникновения страхов у детей. Консультирование детей со страхами.

Специфика консультирования родителей по работе с детскими страхами. Методики работы с детскими страхами.

ТЕМА 2.2. КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ ГИПЕРАКТИВНЫХ ДЕТЕЙ.

Специфика работы с гиперактивным ребенком. Феномен гиперактивного поведения ребенка и его причины. Возрастная динамика гиперактивного поведения. Организация психологической помощи родителям, имеющим гиперактивного ребенка. Методики работы с гиперактивными детьми.

ТЕМА 2.3. ОСОБЕННОСТИ КОНСУЛЬТАТИВНОЙ РАБОТЫ С ПОДРОСТКАМИ С АДДИКТИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Работа с социо-культурным контекстом аддиктивного поведения. Формы аддиктивного поведения у детей: табакокурение, токсикомания, злоупотребление алкоголем и наркотическими средствами. Методики работы с подростками, демонстрирующими аддиктивное поведение.

ТЕМА 2.4. КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С СУИЦИДАЛЬНЫМИ МЫСЛЯМИ/ПОПЫТКАМИ

Работа с суицидальными мыслями /попытками в системно-аналитическом подходе. Возрастные особенности суицидального поведения. Причины и мотивы суицидального поведения у детей и подростков. Методики работы с подростками, демонстрирующими суицидальное поведение.

ТЕМА 2.5. КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ ПОДРОСТКОВ И ЮНОШЕЙ ПО ВОПРОСАМ ПСИХОСЕКСУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ И ВЗАИМООТНОШЕНИЯ ПОЛОВ

Подростковая и юношеская сексуальность. Возраст сексуальной инициации. Социальные факторы юношеской сексуальности. Сексуальное просвещение подростков и юношей. Консультирование родителей по вопросам подростковой и юношеской сексуальности и взаимоотношения полов.

ТЕМА 2.6. ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В СИТУАЦИИ НАСИЛИЯ В СЕМЬЕ

Принципы и методы обследования ребенка, подвергшегося насилию. Социально-психологическая помощь ребенку, пострадавшему от насилия. Занятия по реабилитации детей, пострадавших от насилия.

РАЗДЕЛ 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ С УЧЕТОМ ЭТАПА ПСИХОСОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ КЛИЕНТА

ТЕМА 3.1. МЛАДЕНЧЕСТВО: БАЗАЛЬНОЕ ДОВЕРИЕ – БАЗАЛЬНОЕ НЕДОВЕРИЕ. РАННЕЕ ДЕТСТВО: АВТОНОМИЯ – СТЫД И СОМНЕНИЕ.

Нормативные задачи и характерные проблемы этапов «доверие-недоверие», «автономность-стыд, сомнение». Стратегии консультирования взрослых по незавершенным задачам развития.

ТЕМА 3.2. ВОЗРАСТ ИГРЫ: ИНИЦИАТИВНОСТЬ – ВИНА. ШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ: ТРУДОЛЮБИЕ – НЕПОЛНОЦЕННОСТЬ.

Нормативные задачи и характерные проблемы этапов «инициатива-вина», «трудолюбие-неполноценность». Стратегии консультирования взрослых по незавершенным задачам развития.

ТЕМА 3.3. ЮНОСТЬ: ЭГО-ИДЕНТИЧНОСТЬ – РОЛЕВОЕ СМЕШЕНИЕ. РАННЯЯ ЗРЕЛОСТЬ: ИНТИМНОСТЬ – ИЗОЛЯЦИЯ.

Нормативные задачи и характерные проблемы этапов «тождественность-ролевой беспорядок», «интимность-изоляция». Стратегии консультирования взрослых по незавершенным задачам развития.

ТЕМА 3.4. СРЕДНЯЯ ЗРЕЛОСТЬ: ПРОДУКТИВНОСТЬ – ИНЕРТНОСТЬ. ПОЗДНЯЯ ЗРЕЛОСТЬ: ЭГО-ИНТЕГРАЦИЯ – ОТЧАЯНИЕ.

Нормативные задачи и характерные проблемы этапа «производительность-застой», «целостность-безысходность». Стратегии консультирования взрослых по незавершенным задачам развития.

ПРИМЕРНЫЙ ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН

Номер раздела, темы	Название раздела, темы	Кол-во аудиторных часов	
		Лекционные занятия	Практические занятия
1	Возрастно-психологическое консультирование как вид психологической помощи	6	-
1.1	Цели и задачи возрастно-психологического консультирования	2	-
1.2	Основные понятия системно-аналитического подхода в возрастно-психологическом консультировании	2	-
1.3	Работа с симптомом в возрастно-психологическом консультировании как способом организации контакта со средой	2	-
2	Возрастно-психологическое консультирование по отдельным проблемам	-	14
2.1	Консультирование детей со страхами	-	2
2.2	Консультирование гиперактивных детей.	-	2
2.3	Особенности консультативной работы с подростками с аддиктивным поведением	-	2
2.4	Консультирование детей и подростков с суицидальными мыслями/попытками	-	2
2.5	Консультирование подростков и юношей по вопросам психосексуального развития и взаимоотношения полов	-	2
2.6	Особенности психологического консультирования детей и подростков в ситуации насилия в семье	-	4
3	Психологическое консультирование с учетом этапа психосоциального развития клиента	-	16
3.1	Младенчество: базальное доверие – базальное недоверие. Раннее детство: автономия – стыд и сомнение	-	4
3.2	Возраст игры: инициативность – вина. Школьный возраст: трудолюбие – неполноценность	-	4
3.3	Юность: эго-идентичность – ролевое смешение. Ранняя зрелость: интимность – изоляция	-	4
3.4	Средняя зрелость: продуктивность – инертность. Поздняя зрелость: эго-интеграция – отчаяние	-	4
Количество часов		36	

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

РАЗДЕЛ 1. ВОЗРАСТНО – ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ КАК ВИД ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ТЕМА 1.1. ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ВОЗРАСТНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ (2 часа).

Цель – изучить сущность возрастно-психологического консультирования, его цели и задачи.

Вопросы для рассмотрения:

1. Возможности психологической помощи.
2. Состояние и проблемы возрастно-психологического консультирования.
3. Психотехнология процесса проведения системно-аналитического консультирования с клиентами разных возрастов.

Основные понятия: психологическая помощь, возрастно-психологическое консультирование, психотехнология возрастно-психологического консультирования.

Литература:

1. Бурменская, Г.В. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков / Г.В. Бурменская [и др.]. – М.: МПСИ, 2007. – 480 с.
2. Основы возрастно-психологического консультирования / Т.Ю. Андрущенко [и др.]; под ред. А.Г. Лидерса. – М.: МГУ, 1991. – 80 с.
3. Бурменская, Г.В. Типологический подход в возрастной психологии развития / Г.В. Бурменская // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 2000. – № 4. – С. 3–19.
4. Малкина-Пых, И.Г. Возрастные кризисы: Справочник практического психолога / И.Г. Малкина-Пых. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 896 с.

Цель психологического консультирования – культурно-продуктивная личность, обладающая чувством перспективы, действующая осознанно, способная разрабатывать различные стратегии поведения и способная анализировать ситуацию с различных точек зрения.

Цель психологического консультирования состоит в психологической поддержке здоровых людей в трудных или *критических ситуациях*. При этом под **критической ситуацией** в отечественной психологии принято понимать ситуацию «невозможности», т.е. такую ситуацию, в которой субъект сталкивается с невозможностью реализации внутренних потребностей своей жизни (мотивов, стремлений, ценностей и пр.).

Главная задача психолога-консультанта состоит в том, чтобы обеспечить нормальному, психически здоровому клиенту условия для создания им осознанных нешаблонных способов действия, которые позволили бы ему действовать в соответствии с возможностями культуры.

Психологу-консультанту надо вступить в такое взаимодействие с клиентом, чтобы он смог найти новые способы действия, новые переживания, новые мысли, новые цели для дальнейшей жизни.

Практика показывает, что современный этап развития нашего общества не столько способствует снятию многообразных социально-психологических проблем детства, сколько умножает и усугубляет их. Поэтому на данном этапе становления психологической службы индивидуальная работа с населением по возрастно-психологическому консультированию должна быть направлена на *активную пропаганду психологических знаний* среди родителей и учителей, на *профилактику отклонений* от нормального хода психического развития ребенка, а также на *разработку рекомендаций по организации коррекционно-педагогической работы* с детьми. Однако потенциальные возможности помощи детям и родителям со стороны психологов далеко не исчерпываются контролем и рекомендациями. Одним из наиболее действенных направлений расширения работы является *организация при консультациях специализированных психолого-коррекционных групп для детей и родителей* так как по многим причинам родители далеко не всегда могут самостоятельно проводить успешную коррекцию. Между тем, как подчеркивал Д.Б. Эльконин, «без педагогической коррекции контроль бессмыслен».

Возрастно-психологическое консультирование является специфической формой психологического консультирования и может найти применение во всех тех случаях, когда практический психолог оказывает помощь родителям и детям. Так, взаимодействие консультанта с детьми и родителями имеет место в таких направлениях психологического консультирования, как:

- семейное психологическое консультирование;
- профориентационное консультирование;
- консультирование родителей при психолого-медико-педагогических комиссиях по поводу отклонений в развитии детей;
- психологическое консультирование в системе здравоохранения;
- консультирование в учебных и воспитательных учреждениях системы образования.

Но прежде чем говорить о том, что психолог-консультант работает в русле возрастно-психологического консультирования, нужно с пониманием отнестись и разобраться в специфике данного направления. Вопрос о специфике возрастно-психологического подхода в консультировании можно рассматривать с разных точек зрения. Так, можно говорить о задачах и принципах работы, можно рассматривать особенности методов возрастного психолога-консультанта, можно провести анализ специфики функций возрастно-психологического консультирования. Основа специфики возрастно-психологического консультирования лежит в необходимости применения системного анализа явлений детского развития, в обязательности учета специфики возрастных закономерностей для решения любых проблем, касающихся развития, обучения, воспитания ребенка. Таким образом, становится понятным, что теоретической основой возрастно-психологического консультирования является отечественная возрастная психология. Благодаря работам Л. С. Выготского и психологов его школы в отечественной психологии существует общий подход к проблемам

индивидуального развития психики ребенка, что во многом способствует выявлению причин возникновения проблемы и выработке путей ее решения.

Общей задачей возрастно-психологического консультирования является контроль за ходом психического развития ребенка на основе представлений о нормативном содержании и возрастной периодизации этого процесса. Данная общая задача определяет более **узкие и конкретные задачи**. К таковым, по мнению специалистов, относятся следующие:

1. Ориентация лиц, участвующих в воспитании, каковыми являются родители, учителя и др., в возрастных и индивидуальных особенностях психического развития ребенка.

2. Своевременное первичное выявление детей с различными отклонениями и нарушениями психического развития и направление их в психолого-медико-педагогические консультации.

3. Предупреждение вторичных психологических осложнений у детей с ослабленным соматическим или нервно-психическим здоровьем, рекомендации по психогигиене и психопрофилактике (совместно с детскими психологами и врачами).

4. Составление (совместно с педагогическими психологами или педагогами) рекомендаций по психолого-педагогической коррекции трудностей в школьном обучении для учителей, родителей и других лиц.

5. Составление (совместно со специалистами по семейной психотерапии) рекомендаций по воспитанию детей в семье.

6. Коррекционная работа индивидуально или (и) в специальных группах с детьми и родителями.

7. Психологическое просвещение населения с помощью лекционной и других форм работы.

Общую консультационную задачу в работе со взрослыми составляет психологическое сопровождение в периоды значимых нормативных возрастных изменений в направлениях и характере психического развития, оказание психологической помощи в трудных жизненных ситуациях. Возраст-психологическое консультирование в зрелости направлено на помощь в решении таких возрастных задач, как достижение близости и построение семейных отношений, формирование родительской позиции и достижение личностной зрелости, профессиональная реализация и самоактуализация. Психология также призвана помочь взрослому человеку при прохождении нормативных возрастных кризисов развития. Развитие человека в период зрелости во многом зависит от решения проблем предшествующих периодов – обретения доверия и автономии, инициативы и трудолюбия. Характеризуя развитие в зрелости, многие авторы выделяют такие показатели личностной зрелости как широкие границы «Я», способность к теплым социальным отношениям, наличие самопринятия, реалистичное восприятие опыта, способность к самопознанию, чувство юмора, наличие определенной жизненной философии.

Анализируя консультативную работу с детьми и взрослыми, хотелось бы подчеркнуть особое значение своевременной психологической помощи детям и их близким, а также несводимость ее главных задач лишь к выявлению отклонений от нормы. Известно, что глубокий, нередко «застарелый» характер психологических проблем взрослых людей, обращающихся за помощью в консультации, дает определенные основания для пессимистической оценки возможностей современной психологии в практике консультирования. Однако в отношении детского возраста подобный пессимизм вряд ли уместен. Развитие ребенка не может рассматриваться как фатально обусловленный процесс. Формирование личности открыто влиянию всех благотворных перемен как в объективных, так и в субъективных условиях этого процесса. В определенном смысле это позволяет говорить о *приоритетном значении проблем детства в рамках службы психологической помощи.*

ТЕМА 1.2. ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ СИСТЕМНО-АНАЛИТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ВОЗРАСТНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ

Цель – изучить содержание системно-аналитического подхода в возрастнопсихологическом консультировании и его основные понятия.

Вопросы для рассмотрения:

1. Понятие «связи». Значимость связи вне зависимости от реального удовлетворения потребностей ребенка. Ощущение связи с семьей как движущая сила развития и преодоления негативных ситуаций жизненного пути.
2. Понятие «баланса между «давать» и «брать»». Родители и дети: недостижимость равновесия из-за неравенства. Благодарность как компенсация.
3. Понятие «порядок». Договорные порядки (нормы, ценности, ритуалы, общие убеждения). Иерархический порядок в семье: старшие и младшие. Нарушение порядка между родителями и детьми как предмет возрастнопсихологического консультирования. Инверсия порядка.

Основные понятия: системно-аналитический подход, «связь», «баланс давать-брать», «порядок».

Литература:

1. Бурменская, Г.В. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков / Г.В. Бурменская [и др.]. – М.: МПСИ, 2007. – 480 с.
2. Основы возрастнопсихологического консультирования / Т.Ю. Андрущенко [и др.]; под ред. А.Г. Лидерса. – М.: МГУ, 1991. – 80 с.
3. Хухлаева, О.В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции / О.В. Хухлаева – М.: Академия, 2001. – 208с.

Анализ научных работ по психологии семейных отношений свидетельствует о том, что не существует единой общепринятой модели

функционирования семьи. Семейные отношения подвергались эмпирическому анализу преимущественно в рамках социально-психологических исследований семьи как малой группы. Малочисленными остаются работы, посвященные изучению семьи как целостного феномена, как системы, функционирование которой подчинено на индивидуальной логике. Этот подход позволяет рассматривать широкий круг семейных проблем, касающихся как особенностей взаимодействия членов нуклеарной семьи, так и особенностей межпоколенных взаимосвязей и взаимовлияний в рамках расширенной семьи.

Вместе с тем, сложность изучения семьи как системы, а также отсутствие обобщенного анализа и ясной трактовки имеющегося понятийного аппарата вызывают необходимость определения адекватных теоретических подходов к пониманию и описанию феноменов семейных отношений. Исследования, конгруэнтные данной задаче, уже существуют. Однако в основном они посвящены анализу ряда семейных нарушений (А.Я. Варга, 2000; Т.И. Дымнова, 1998 и др.), и вопросы методологии остаются недостаточно концептуализированными.

В разрабатываемой в Беларуси системно-аналитической терапии (Н.И.Олифирович, Г.И.Малейчук, 2012; Н.И.Олифирович, Т.Ф.Велента, 2011) семья рассматривается как система, функционирование которой опосредуется следующими признаками, или характеристиками:

- холизм;
- взаимозависимость;
- структурная организация;
- динамичность;
- диалектика гомеостаза и развития.

Отсутствие целостной, универсальной и формализованной методологии описания семьи как системы является одной из ключевых проблем семейной психологии. И этому факту есть адекватные объяснения.

Во-первых, проблема функционирования семьи лежит на стыке различных областей человеческого знания – медицины, биологии, культурологи, социологии, экономики и др.

Во-вторых, изучение семьи как системы неизбежно приводит к столкновению со следующей методологической трудностью: необходимостью учитывать то, что показатели параметров семейной системы могут меняться на различных этапах ее существования, что является как следствием нормативных временных изменений, так и результатом воздействия на семью всевозможных внешних и внутренних факторов (болезнь или смерть одного из ее членов, потеря работы, переезд, семейные конфликты, рождение ребенка и т.д.).

В-третьих, сложность анализа семьи как системы заключается в необходимости учитывать тот факт, что любая система, будучи функциональным целым, является частью других, более крупных систем и находится с ними в непосредственном взаимодействии и взаимовлиянии.

Так, нуклеарная семья является частью более крупного образования – расширенной семьи, которая в свою очередь входит в состав еще более крупной системы – общества. Таким образом, можно говорить о различных уровнях функционирования семейной системы, отличающихся набором и величиной составляющих их элементов: индивидуальный (отдельный член семьи), микросистемный (нуклеарная семья), макросистемный (расширенная семья), мегасистемный (семья и социальное окружение) (Н.И. Олифирович, Т.А. Зинкевич-Куземкина, Т.Ф. Велента, 2006). Несмотря на то, что в фокусе нашего анализа находится нуклеарная семья, для полноты представлений о ее функционировании важно учитывать многообразие взаимосвязей, существующих между данными уровнями (Таблица 1).

В-четвертых, необходимо помнить тезис, согласно которому систему нельзя рассматривать в отрыве от ее наблюдателя. Именно наблюдатель принимает решение о делении системы на те или иные элементы, такие, как, например, «семья», «человек», «переживание» и др. Каждый исследователь семейной системы конструирует собственные представления о ней, базируясь на разделяемых им концепциях и своем опыте. Таким образом, относительно семейной системы, которая на сегодняшний день находится в очень нестабильной среде, а также регулярно подвергается внутренним кризисам, связанным с различного рода изменениями, особую актуальность приобретают навыки выявления и описания действующих на нее факторов, их систематизация, анализ существующих закономерностей, механизмов и взаимосвязей. Если в стабильных условиях можно использовать одну описательную и объяснительную модель, то в условиях кризиса важны умения создавать модель, наиболее адекватную сложившейся ситуации.

На основании многих работ с людьми Берт Хеллингер обнаружил (труд «Долгий Путь»), что семейные травмы являются причиной практически любых проблем: здоровье, работа, семейные отношения, несчастные случаи и так далее. Самым главным корнем всех проблем, как объясняет Берт Хеллингер, является исключение (желание забыть) участников семейной травмы из семейной системы (как пострадавших, так и виновников). Именно исключение вызывает проблемы у последующих поколений (см. Системы совести далее в этой статье). В результате работы по данному методу происходит обнаружение скрытых системных динамик и клиенту предлагается решение. В классическом представлении к семейной системе человека относятся люди, связанные с ним «отношениями жизни и смерти» — отношениями кровного родства или очень сильными отношениями, которые, возможно, повлияли на сохранение/лишение жизни членов семьи, её смысл. К семейной системе относятся как ныне живущие люди, так и умершие/нерождённые. К семейной системе люди относятся независимо от того, имеются ли у клиента сведения о них или даже о самом факте их существования когда-либо.

Таблица 1

Многоуровневая модель психологического функционирования семьи

УРОВНИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СЕМЬИ			
Индивидуальный (отдельный член семьи)	Микросистемный (нуклеарная семья)	Макросистемный (расширенная семья)	Мегасистемный (семья и социальное окружение)
ПОКАЗАТЕЛИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СЕМЬИ			
Когнитивный аспект			
Идентификация себя как члена семьи, индивидуальные границы, семейно обусловленная индивидуальная мифология	Циркулирование информации, метакоммуникация, внутренние и внешние границы нуклеарной семьи, представления о семейной иерархии	Семейные мифы, семейная история, семейные сценарии, семейные ценности, семейные нормы и правила, внутренние и внешние границы расширенной семьи, представления о семейной иерархии	Представления членов семьи об их социальном статусе и степени соответствия принятым в данном социуме нормам и требованиям к семье
Эмоциональный аспект			
Удовлетворенность браком и семейными отношениями, социализация, обусловленная семейным функционированием	Стиль эмоциональной коммуникации, сплоченность	Стиль эмоциональной коммуникации, сплоченность	Удовлетворенность семьи своим положением в обществе
Поведенческий аспект			
Проявления индивида как члена семьи, семейная адаптация	Паттерны взаимодействия, традиции и ритуалы нуклеарной семьи, ролевое взаимодействие членов нуклеарной семьи, иерархическое взаимодействие членов нуклеарной семьи	Паттерны взаимодействия, традиции и ритуалы расширенной семьи, ролевое взаимодействие членов расширенной семьи, иерархическое взаимодействие членов расширенной семьи	Социальная адаптация, взаимодействие семьи с социальными институтами, семейное взаимодействие, обусловленное действием социальных стереотипов

В общем случае к семейной системе клиента относятся:

- биологические родители клиента (независимо от того, живы они или умерли, знал их клиент или не знал, был ли он зачат естественным путём или с использованием современных технологий оплодотворения);
- братья и сестры клиента: родные и неполнородные; живые, умершие, нерождённые (аборт, выкидыш); известные клиенту или нет;
- сексуальные партнеры, возлюбленные, супруги: независимо от того, зарегистрированы ли отношения, признаны ли они, насколько они длительны и длятся ли они на настоящий момент. Зачатие ребёнка соединяет его родителей в семейную систему независимо от характера отношений (в том числе краткосрочная связь или насилие, в том числе если ребёнок не был рожден);
- дети клиента: живые, умершие, нерождённые, усыновлённые или отданные на усыновление, известные клиенту или нет;
- другие кровные родственники: дяди и тети, бабушки и дедушки, братья и сестры бабушек и дедушек, прабабушки и прадедушки и далее;
- люди, которые связаны с клиентом или другими членами его системы «отношениями жизни и смерти», например: тот, кто спас во время войны или в других угрожающих жизни обстоятельствах; тот, кто лишил жизни (например, виновник ДТП, убийца); тот, кто отдавал много заботы и участия (няня, учитель); тот, кто обеспечил жизнь (благотворитель); тот, кто лишил имущества (например, во времена раскулачивания) и др.

Эти правила отнесения к семейной системе не являются жёсткими и однозначными, они были выявлены Бертом Хеллингером и другими расстановщиками в процессе исследования того, как в расстановке проявляется запрос клиента через его взаимосвязь с другими людьми.

В процессе исследования Бертом Хеллингером были сформулированы действующие в семейных системах законы — Порядки (часто называются также «Порядки любви» по названию первой книги Берта Хеллингера, где они были описаны).

Законов / Порядков любви три:

1. Закон принадлежности. Каждый член семейной системы имеет право на принадлежность к ней. Нарушение этого Порядка, то есть исключение кого-либо из семейной системы приводит к тому, что другой член системы занимает его место, вынужденный повторять в некоторых деталях его судьбу и/или испытывая неясные ощущения «я не на своем месте». Под исключением понимается нежелание членов системы признавать полную принадлежность к ней других участников, например: «твой отец тебя знать не хочет, мы найдем тебе нового папу», «твой дедушка был летчик и погиб на задании» (дедушка сидел в тюрьме и там погиб), «был курортный роман, я даже не помню сейчас, как её звали, она сказала что беременна и я дал денег на аборт».

2. Закон иерархии. Новая семейная система имеет приоритет перед старой. Например, вступление в брак создает новую семейную систему для ребёнка и эта система имеет приоритет перед его родительской системой. Нарушение этого Порядка (когда ребёнок остаётся в более сильной связи с родителями, чем

с супругом и своими детьми) приводит к ослаблению и возможному распаду новой системы.

3. Закон баланса между брать и давать. Если один член системы что-то даёт другому члену системы (либо что-то отнимает), это должно быть адекватно уравновешено. Дисбаланс приводит к ослаблению или распаду взаимосвязей в этой части системы. Берт Хеллингер говорит о «положительном уравновешивании», когда в ответ на пользу другой человек делает тоже пользу «и ещё чуть-чуть», и взаимоотношения укрепляются и расширяются. В «отрицательном уравновешивании» в ответ на ущерб «виновником» принимаются последствия этого ущерба «но чуть меньше», и тогда для отношений сохраняется возможность восстановления через исчерпание последствий ущерба.

Действие Порядков любви также не является жёстким и однозначным. Семейная система не *анализируется* на выполнение/невыполнение в ней этих порядков и логический поиск исключенных. Семейная система исследуется *феноменологически*, то есть через расстановку и наблюдение того, что в ней проявляется.

Следующее направление, которое повлияло на метод семейных расстановок — это системная семейная психотерапия. Этот метод помог Хеллингеру осознать *системную обусловленность* многих проблем его клиентов.

В индивидуальной терапии есть представление о человеке как о независимой единице. По выражению Николса и Шварца — «*в том числе и от собственной семьи*». Семейная терапия смотрит на семью в целом. Рассматриваются как члены семьи, так и отношения между ними. Одним из значимых вкладов в семейную терапию стал системный подход.

Системный взгляд подразумевает, что:

1. Семья как система — больше, чем просто сумма её частей.
2. При влиянии на семью в целом, происходит влияние на каждый элемент внутри неё.

3. Изменение в одной части системы влияет на всю систему, а также на части, из которых она состоит.

К идее о том, что в семейной системе есть потребность в уравновешивании сил, Хеллингера подтолкнула книга Ивана Бузормени-Надь «Невидимые связи». Одним из основных понятий этой теории является *лояльность*. Люди внутренне лояльны группе, которой они принадлежат. Существует также понятие семейной справедливости. Она соблюдается, если члены семьи соблюдают *баланс* — равновесие между тем, что получено и отдано. Баланс касается и отношений между родителями и детьми. Способ заплатить тут — трансгенерационный, все то, что мы получаем от наших родителей, мы передаем дальше, своим детям. В концепции Бузормени-Нади есть и понятие парентификации. Это ситуация, в которой дети становятся «родителями» для своих родителей. В своем роде это переворачивание базовых ценностей.

Семейная расстановка конкретизирует системные связи индивидуума и тем самым делает их доступными изменяющим действиям.

Некоторые основные элементы понятия порядка

Образ базового порядка (отец, мать, первый, второй, третий ребенок расположены по часовой стрелке в форме круга или полукруга) сложился у Хеллингера в результате многолетних наблюдений и опыта работы методом семейной расстановки. Он не «выдуман» или просто перенят, как думают некоторые. Я имела возможность в течение многих лет на разных курсах Хеллингера наблюдать этот процесс.

Другими важными элементами являются:

1. Признание иерархического порядка во «временной иерархии»: вошедший в систему ранее обладает приоритетом по отношению к вошедшему в нее позже. Этот порядок не содержит в себе оценки. То, что иерархически находится ниже, не является по этой причине менее ценным. Например, муж и жена: хотя муж в большинстве случаев занимает в семье первое место (стоит справа от жены), жена занимает равноценное место рядом с ним, но у нее другая задача. Если же у жены в семье особая роль и значение — например, она зарабатывает для семьи деньги, — то в этом случае она чаще всего стоит справа от мужа и занимает первое место, в то время как муж занимает равноценную позицию рядом с ней. Однако это не является жестким правилом, а следует из ощущений заместителей.

2. Отдавать должное. Первая заповедь гласит: почитай отца твоего и мать твою. Это означает внутреннюю позицию благодарности, а не обвинения по отношению к родителям. Нарушающий его, — сколь бы вескими ни были основания, — наказывает себя сам.

3. Полносоставность. Признание должны получить все, кто относится к системе.

4. Уравновешивание через действие совести (семейной, родовой и т. д.).

5. Динамика следования и взятия на себя страдания за другого.

6. Хорошее решение хорошо для всех.

Никто не может брать за счет других. Это означает необходимость отказа от следования за другим и страданий вместо другого члена системы.

Балансы «давать-брать». Для того, чтобы развиваться и адекватно функционировать, семья должна совершать обмены с окружающей средой. «Семья, будучи живой системой, обменивается с внешней средой энергией и информацией» (С. Минухин, Ч. Фишман, 1998, с. 28). Кроме того, аналогичные обмены существуют внутри семьи между подсистемами.

Обмены базируются на потребностях отдельных индивидов, подсистем и системы в целом и характеризуют протекающие в семейной системе равновесные процессы. Они напоминают «качели»: поступление стремиться уравновеситься отдачей, и чем больше объем отдаваемого и получаемого, тем «выше» они раскачиваются. Обмены чувствами, информацией, услугами — краеугольный камень существования системы, где разные индивиды обладают разной способностью удовлетворять как свои, так и чужие потребности.

Проблемы в системе начинаются тогда, когда баланс между «давать» и «брать» нарушается. А.А. Шутценбергер, опираясь на работы I Boszormenyi-Nagy, пишет о понятии семейной справедливости. «Когда справедливость не соблюдается, это проявляется в неверии, эксплуатации одних членов семьи другими (иногда в бегстве, реванше, мести), даже в болезни и повторяющихся несчастных случаях. И наоборот, когда справедливость соблюдается, существуют привязанность, взаимное уважение членов семьи... Можно говорить о «балансе семейных счетов» и «семейном гроссбухе», где видны кредит и дебет, долги, обязанности, заслуги. В противном случае мы имеем ряд проблем, повторяющихся из поколения в поколение» (А.А. Шутценбергер, 2001, с. 31).

Процессы, поддерживающие баланс семейной системы, можно прояснить посредством анализа следующих аспектов жизнедеятельности ее членов:

Что каждый из них «приносит» в семейную систему?

Что он/она «получают» в семье?

Какие внешние факторы поддерживают/дестабилизируют систему?

В семейных системах, где один из элементов получает выгоды за счет кого-либо другого без последующей компенсации, может аккумулироваться чувство вины, побуждающее кого-либо из членов семьи пытаться загладить допущенную несправедливость, чаще всего посредством неосознанных действий. Это один из вариантов развития дисфункции в семейной системе.

ТЕМА 1.3. РАБОТА С СИМПТОМОМ В ВОЗРАСТНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ КАК СПОСОБОМ ОРГАНИЗАЦИИ КОНТАКТА СО СРЕДОЙ

Цель – ознакомиться со спецификой работы с симптомом в возрастнопсихологическом консультировании.

Вопросы для рассмотрения:

1. Симптом как незавершенная задача возрастного развития.
2. Симптом как выражение любви. Симптом как выражение лояльности.
3. Симптом как индикатор решения.
4. Симптом, тайна и вина. Симптом как подмена прощания.
5. Симптом как защита при травме. Симптом как подмена признания.
6. Симптом как выражение перенятого чувства. Симптом как замена прежних партнеров родителей.
7. Симптом и примирение. Символическая работа с симптомом.

Основные понятия: симптом, среда, способ организации контакта.

Литература:

1. Бурменская, Г.В. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков / Г.В. Бурменская [и др.]. – М.: МПСИ, 2007. – 480 с.
2. Кочюнас, Р. Психологическое консультирование. Групповая психотерапия / Р. Кочюнас. – М.: Академический проект, ОПП, 2002. – 464 с.

3. Основы возрастнопсихологического консультирования / Т.Ю. Андрущенко [и др.]; под ред. А.Г. Лидерса. – М.: МГУ, 1991. – 80 с.

4. Хозиева, М.В. Практикум по возрастнопсихологическому консультированию / М.В. Хозиева. – М.: Академия, 2005. – 320 с.

5. Лысюк, Л.Г. Эмпирическая классификация случаев обращения клиентов к психологу-консультанту / Л.Г. Лысюк. // Психологія. – 2001. – № 3. – С. 70–83.

6. Олифирович, Н.И. Индивидуальное психологическое консультирование: Теория и практика / Н.И. Олифирович. — Мн.: Тесей, 2005. — 264 с.

В основе психосоматического подхода лежит представление о связи тела и психики. О существовании такого рода связи знали очень давно. Об этом уже писали древнегреческие философы, рассуждая о природе болезни. Сократ говорит, что нет телесной болезни отдельно от души. Ему вторит Платон, утверждая, что нет отдельно болезней тела и болезней души. Оба считают, что болезнь и страдание – последствия неправильного мышления. Истинная причина болезни и страдания всегда мысль, мысль ложная. Тело само по себе заболеть не может – оно лишь экран, проекция сознания. Поэтому нет смысла латать экран. Болезнь – это лишь выражение, форма «проблемы».

В современной традиционной медицине идея связи психики и тела представлена в выделении отдельного рода заболеваний – психосоматических. Это расстройства, обусловленные психологической причиной, но имеющие соматическое проявление. Круг этих заболеваний первоначально включал семь нозологических форм: бронхиальная астма, гипертоническая болезнь, стенокардия, язвенная болезнь 12-перстной кишки, язвенный колит, нейродермит, полиартрит. В настоящее время их уже значительно больше. Кроме того, в международной классификации психических заболеваний МКБ-10 выделяют соматоформные расстройства (ось F45), уже само название которых говорит о том, что они соматические по форме проявления, но психологические по происхождению. К ним относятся: соматизированное расстройство, ипохондрическое расстройство и целый ряд соматоформных вегетативных дисфункций – сердца и сердечно-сосудистой системы, желудочно-кишечного тракта, дыхательной системы, мочеполовой системы и др. Как видно из текста, и психосоматические и соматоформные расстройства являются психологическими по происхождению, но соматическими по предъявлению жалоб. Важнейшей же их отличительной особенностью является то, что соматоформные расстройства функциональны, что позволяет работать с ними психотерапевтически, в то время как психосоматические расстройства имеют органические изменения со стороны органов и для их лечения применяются медицинские методы.

В психологии сложились следующие представления о психосоматическом симптоме:

Симптом – это остановленная эмоция. Не проявленная эмоция становится разрушительной на телесном уровне.

Симптом – это следствие длительного эмоционального напряжения низкой интенсивности. Симптом трансформирует ситуацию из острой в хроническую.

Симптом – это превращенная форма контакта, организующий фактор в поле «организм-среда». Любой симптом когда-то был творческим приспособлением, превратившись впоследствии в стереотипный, ограничивающий паттерн.

Симптом – это сплав ретрофлексии и соматической проекции отчужденных переживаний на определенную часть тела.

Работая с симптомом, гештальт-терапевт опирается на следующие идеи:

Холизма – идеи о целостности и взаимообусловленности: а) психического и соматического, б) организма и среды;

Феноменологии – обращения к миру внутренних феноменов клиента, его субъективных переживаний по поводу своих проблем и затруднений, позволяющий смотреть на них глазами клиента, обращаться к так называемой внутренней картине болезни.

Эксперимента – активного исследования и преобразования сложившихся способов взаимодействия клиента со средой с целью получения нового уникального опыта.

В норме процесс взаимодействия человека со значимыми для него фигурами внешнего мира осуществляется в следующей последовательности: ощущение – эмоция (чувство) – объект чувства – отреагирование. Например «Я злюсь на того-то». Как известно, чаще всего в основе образования психосоматического симптома лежит запрет на агрессию.

Учитывая вышесказанное о психосоматическом симптоме, можно представить следующий алгоритм работы с ним:

Четкое обозначение симптома, чаще всего проявляющегося в жалобах на боли, дисфункции конкретных органов и систем.

Осознание тождества личности и симптома (идея о целостности): «Симптом – это я...». Здесь происходит превращение частичной проекции в проекцию тотальную путем идентификации с симптомом. При этом происходит проявление и переживание клиентом проецируемых качеств, желаний, чувств.

Выведение симптома на границу контакта, текст от имени симптома: «Я головная боль...» (идея о феноменологии): «Расскажи, нарисуй, покажи свой симптом ...». Как только симптом выходит на границу контакта, он перестает быть статичным, начинает двигаться.

Анализ симптома как послания:

а) Какие потребности и переживания «застыли» в этом симптоме? К кому обращены эти слова?

б) Для чего этот симптом? От чего он удерживает, от каких действий, переживаний спасает? Симптом в гештальт-терапии рассматривается как способ саморегуляции, особая форма контакта, чаще всего не прямой, «рзкетный» способ удовлетворения потребности.

5) Поиски другого, прямого, более эффективного способа удовлетворения потребности (идея эксперимента).

6) Ассимиляция, проверка жизнью.

Еще одним важным моментом в работе с симптомом является его символическое значение. Симптом – это знак, межличностное послание, содержащее символическую информацию. В большей мере такой подход характерен для психоаналитически ориентированной терапии. Симптом рассматривается как зашифрованное символическое послание, одновременно как загадка и как разгадка проблемы. Задачей терапевта в данном случае является разгадать эту загадку симптома. Психоаналитически ориентированный терапевт использует для этого некоторые теоретические знания значений, приписываемые проблемным органам и частям тела. Так, например, заболевания сердца связывают с нереализованной враждебностью или неудовлетворенной потребностью во властном контроле над ситуацией, язвенную болезнь связывают с неприемлемой для самовосприятия потребностью в защите и покровительстве и т.д.... Такой подход, на мой взгляд, имеет один существенный недостаток, суть которого в использовании универсальных значений, основанных на общечеловеческом опыте, закрепленных за конкретным органом, частью тела. Такая универсальность зачастую игнорирует индивидуальный опыт, личную историю человека. Психологическое же содержание симптома, кроме всего, субъективно. Поэтому использование универсальных символов может быть оправдано на этапе выдвижения гипотезы, требующей проверки в последующей работе с клиентом. Работа с психосоматическим симптомом все равно сводится к работе со всей личностью. Это проникновение в жизнь клиента с черного хода, так как начинается такая работа первоначально «про симптом», а потом все равно приходится работать «про жизнь». А эта работа никогда не бывает быстрой.

ПРАКТИЧЕСКИЕ (ЛАБОРАТОРНЫЕ) ЗАНЯТИЯ

В ходе практических занятий внимание уделяется:

- решению различных задач, предлагаемых в форме проблемных психологических ситуаций;
- групповым обсуждениям, групповым дискуссиям, целью которых является развитие профессионального самосознания и творческого мышления психолога-консультанта. В ходе групповых дискуссий проходит обмен мнениями, по поводу описанных причинно-следственных связей и закономерностей, дается психологическая интерпретация проблемы, обсуждаются формы возможной психологической помощи и т.д.;
- игровому моделированию, в ходе которого выбранные из группы «психолог» и «клиент» (иногда другие персонажи) знакомятся с основным содержанием ситуации, мысленно входят в роли и начинают обыгрывать продолжение консультационного взаимодействия. В ходе игрового моделирования, отрабатываются базовые консультативные навыки и умения.

Практическое занятие 1. Консультирование детей со страхами (2 часа).

Цель: освоить основные подходы к работе психолога с детскими страхами.

Задачи:

1. Закрепить знания в области психологических причин страхов и структуры работы с ними.
2. Приобрести навыки постановки психологического диагноза и подбора соответствующего психологического инструментария по снижению уровня страхов.
3. Тренировать способности самостоятельного проведения консультации.

Материалы: самостоятельно подготовленные магистрантами программы работы со страхами, аудиолекции.

Ход занятия:

1. Групповое обсуждение основных понятий по теме:

Страх, фобия, психологический диагноз, психологический инструментарий, структура работы со страхами.

2. Выполнение упражнений.

А). Магистранты демонстрируют подготовленные программы по снижению уровня страхов у ребенка. Преподаватель осуществляет руководство процессом и супервизию.

Б). Дополнительные материалы (См. Приложение к практическому занятию № 1).

Компетенции, приобретаемые на лабораторном занятии. В результате работы магистранты должны:

знать: основные понятия и термины в области психологии детских страхов.

уметь: подбирать и использовать процедуры и техники, соответствующие специфике консультативной задачи.

владеть: пониманием структуры консультативного процесса с ребенком по снижению уровня страхов.

Материалы для практического(лабораторного) занятия № 1.
УПРАЖНЕНИЯ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА СНИЖЕНИЕ У ДЕТЕЙ
АГРЕССИВНОСТИ И СТРАХОВ

С 3 ЛЕТ

1. «Мячик»

Цели

формировать у детей доверие к окружающим;
 способствовать повышению самоуважения детей.

Поскольку у агрессивных детей чаще всего отсутствует доверие к окружающему миру на фоне сниженного самоуважения, им будет полезно следующее упражнение.

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

С 4 ЛЕТ

2. «Прогони Бабу-Ягу»

Цели

содействовать символическому уничтожению страхов детей;

помочь детям проявить их агрессию в конструктивных целях.

Ребенка просят представить, что в стул залезла Баба-Яга, надо обязательно прогнать ее оттуда. Она очень боится громких криков и шумов. Ребенку предлагается прогнать Бабу-Ягу, для этого надо покричать и постучать по стулу пустыми пластмассовыми бутылками.

3. «Цирк»

Цель • способствовать снижению у детей сверхконтроля за проявлением гнева. Ведущий изображает дрессировщика, а дети —дрессированных собачек, лошадей, потом —тигров. Животные не всегда слушаются дрессировщика, а тигры даже рычат на него. Они не хотят слушаться дрессировщика, но он заставляет их делать это.

Потом дети и взрослый меняются ролями, роль дрессировщика они выполняют по очереди.

С 5 ЛЕТ

4. «Конкурс художников»

Цель

• разрушать стереотипное восприятие агрессивных персонажей сказок и фильмов.

Ведущий заранее готовит черно-белые рисунки какого-нибудь сказочного агрессивного персонажа (рис. 5 — см. Приложение). Детям предлагается поиграть в художников, которые смогут сделать этот рисунок добрым. Всем

детям даются заранее приготовленные рисунки, к которым они пририсовывают «добрые детали»: пушистый хвост, яркую шляпку, красивые игрушки и т. п. При этом можно устроить конкурс — чей персонаж выглядит добрее всех?

5. «Почему подрались мальчики»

Цель

- развивать у детей рефлексия (способность анализировать причины и следствия) своего агрессивного поведения.

Ведущий заранее готовит рисунок, на котором изображены дерущиеся мальчики (рис. 6 — см. Приложение). Показывает этот рисунок и предлагает придумать, почему ребята подрались, чем закончится драка, будут ли они жалеть о том, что подрались, и как можно было бы поступить по-другому. На последующих занятиях можно рассматривать другие аналогичные рисунки, задавая те же вопросы.

6. «Я могу защитить...»

Цель • формировать у детей способность использовать агрессивные действия в социально желательных целях.

Дети и ведущий перебрасываются мячиком. Тот, у кого в руках мячик, заканчивает фразу «Я могу защитить...». Если дети достаточно взрослые, можно использовать фразу «Я могу защитить..., потому что...».

7. «Три подвига Андрея»

Цель • формировать у детей способность использовать агрессивные действия в социально желательных целях.

Упражнение можно выполнять индивидуально или в группе, в которой один ребенок на время становится основным действующим лицом, а остальные наблюдают за происходящим.

Ведущий рассказывает историю о мальчике Андрее, который часто дрался. Как-то раз он подрался на улице с незнакомым мальчиком и побил его. Но оказалось, что это был не мальчик, а волшебник. Он рассердился на Андрея и забросил его на фантастическую планету. Выбраться оттуда домой Андрей сможет только тогда, когда совершит три подвига, очень трудных и опасных. Далее дети вместе с ведущим придумывают и разыгрывают эти подвиги, например, как Андрей избавил город от громадного злого дракона или спас маленькую девочку от беспощадного бандита. Остальные дети при этом играют сопутствующие роли, например, роли дракона, замка, в котором он жил, деревьев в дремучем лесу по дороге к замку и т. п. Каждый подвиг может разыгрываться на отдельном занятии.

8. «Я не упаду»

Цель

- формировать у детей доверие к окружающим.

На полу ведущий раскладывает канат (толстую веревку) примерно двухметровой длины, так, чтобы получилась какая-нибудь замысловатая фигура. Один ребенок снимает обувь и становится на край каната двумя ногами (пяточка одной ноги касается пальцев другой). Ему завязывают глаза. Затем взрослый, страхуя ребенка, дает команды, способствующие его передвижению по канату («шаг вперед», «шаг влево», «шаг вправо» и т. п.). Ребенку

необходимо, не сойдя с каната, пройти его весь — с начала до конца. Это упражнение выполняют по очереди все дети.

Упражнение можно повторять несколько раз, постепенно усложняя траекторию пути — начинать с простых фигур из каната, затем усложнять их.

9. «Мышарик»

Цели

предоставить детям возможность отреагировать на свои агрессивные чувства;

формировать у детей доверие к окружающим.

Ведущий рассказывает детям сказку и при этом делает одному из них массаж. Ребенок ложится на матрасик (можно на учительский стол), а взрослый рассказывает сказку, руками изображая действия персонажей на спине ребенка. «Жил-был маленький мышарик, вот как-то раз решил он поселиться на спине у (Кати, Вани...) около шеи (ведущий бегаёт пальцами по спине ребенка, затем "ложится спать" около его шеи). Но хитрый заяц решил съесть мышарика, он прискакал на спину к (Кате, Ване...) (пальцы ведущего скачут по спине ребенка). Нашел заяц мышарика и давай его зубами хватать (ведущий пощипывает спину ребенка). Но мышарик рассердился и съел зайца (ведущий захватывает зайца своей ладонью)». Далее на спину ребенка приходят олень, волк, медведь, слон. Ведущий разыгрывает на спине ребенка бои этих животных с мышариком. Всякий раз мышарик одерживает победу. Затем ведущий говорит, что от такого количества съеденного у мышарика заболел живот, он идет в туалет (ведущий на некоторое время сжимает свою руку в кулак и прижимает его к спине ребенка), а затем снова весело гуляет по спине ребенка (ведущий бегаёт пальцами по спине ребенка).

10. «Петушинный бой»

Цель

- стимулировать проявление агрессии у детей со страхами, аффективная стимуляция ребенка.

Дети со страхами часто имеют трудности в проявлении агрессии, поэтому им будет полезно следующее упражнение.

Двое детей — петушки, — прыгая на одной ноге, дерутся подушками. При этом они стараются сделать так, чтобы соперник наступил второй ногой на пол, что означает его проигрыш.

11. «Конкурс "боюсек"»

Цель • предоставить детям возможность актуализировать свой страх и поговорить о нем.

Дети быстро передают друг другу мячик. Получивший его должен назвать тот или иной страх человека, например, боязнь темноты, боязнь одному оставаться дома, боязнь вампиров и т. п. Выглядит это так: ребенок, получивший мяч, называет какой-нибудь страх, например: «Дети боятся оставаться одни», после чего передает мяч другому ребенку. Тот говорит свою фразу, например: «Дети боятся спать одни», и передает мяч следующему и т. п. Повторяться нельзя. Кто не может быстро придумать страх, выбывает из игры. В конце определяется

победитель конкурса — это ребенок, который назовет как можно больше «боюсек».

12. «Чужие рисунки»

Цель

- предоставить детям возможность обсудить свои и чужие страхи.

Детям показывают нарисованные другими детьми «страхи». Глядя на эти рисунки, дети должны рассказать, чего, по их мнению, боялись авторы рисунков и как им можно было бы помочь.

13. «Закончи предложение»

Цель

- предоставить детям возможность актуализировать свой страх и поговорить о нем.

Детям предлагается по очереди закончить предложения: «Дети обычно боятся...» «Взрослые обычно боятся...» «Мама обычно боятся...» «Учителя (воспитатели) обычно боятся...» При обсуждении делается вывод о том, что иногда страх испытывают все люди и это совсем не стыдно. Причем часто бывает так, что некоторые страхи с возрастом исчезают, например, ни один взрослый уже не боится оставаться один дома, а подростки даже любят быть одни и закрывают дверь своей комнаты.

14. «Очень страшное»

Цель

- предоставить детям возможность актуализировать свой страх и поговорить о нем.

Каждому из детей предлагается нарисовать рисунок на тему «Что-то очень страшное», а затем рассказать о нем.

15. «Превратись в игрушку»

Цель

- предоставить детям возможность проявить реальные чувства.

Каждый ребенок выбирает из кучи маленьких пластмассовых игрушек, изображающих агрессивных персонажей, ту, в которую он хотел или мог бы превратиться. Затем от имени этой игрушки составляет рассказ. Понятно, что в рассказе присутствуют собственные конфликты и желания.

16. «Книга моих подвигов»

Цель

- содействовать повышению самооценки детей.

Сначала ведущий вместе с детьми придумывает историю о том, как ребенок совершает подвиг — побеждает какое-либо злое существо. Затем ведущий вместе с одним из детей разыгрывает эту ситуацию, остальные дети наблюдают за тем, как это происходит. После этого каждый ребенок придумывает и рисует «свой собственный подвиг». После того как рисунки готовы, дети показывают их группе и рассказывают о них.

17. «Одень страшилку»

Цель

- дать детям возможность поработать с предметом своего страха.

Ведущий заранее готовит черно-белые рисунки какого-нибудь страшного персонажа: Бабы-Яги, привидения и т. п. (образец такого рисунка — см. рис. 7 в Приложении). Каждый ребенок получает экземпляр рисунка. Он должен «одеть его» при помощи пластилина. Ребенок выбирает пластилин нужного ему цвета, отрывает маленькие кусочки и размазывает их внутри контура страшилки. Когда дети «оденут» свои страшилки, они рассказывают о них группе. Ведущий стимулирует рассказы своими вопросами. Например: что этот персонаж любит и не любит, кого боится, кто боится его? И т. п.

18. «Дорисуй страшного»

Цель

- помочь детям в проявлении чувств по отношению к предмету страха.

Ведущий заранее готовит незавершенные черно-белые рисунки страшного персонажа: скелета, привидения и т. п. (за образец можно взять рис. 8 — см. Приложение). На занятии он раздает эти рисунки детям и просит дорисовать их. Затем дети показывают свои рисунки и рассказывают истории про них.

С 6 ЛЕТ

19. «Школа пуганья»

Цели

предоставить детям возможность актуализировать чувство страха и отреагировать свои агрессивные чувства; развивать у детей рефлексия агрессивного поведения и обучать их контролировать свои действия в угрожающих ситуациях.

Взрослый предлагает детям поступить в необычную школу — школу пуганья. На уроках в этой школе учащиеся учатся пугать друг друга различными способами.

Урок 1. «Испугаем разными способами»

Дети должны придумать разные способы того, как можно испугать человека (взрослый их записывает). Если дети затрудняются словесно выразить предлагаемые варианты, взрослый помогает им. Как правило, дети могут говорить, что человека можно испугать криком, громким стуком, страшными словами, страшным смехом, страшным лицом или картинкой.

После этого взрослый выдает одному из детей задание испугать остальных тем или иным способом из составленного ранее списка. За каждое выполненное задание в специальном дневничке ставятся плюсы. При этом взрослый обращает внимание каждого ребенка на то, чтобы он строго следовал предложенному заданию, например: «Испугать только лицом, но молча», или «...только криком, но не меняя выражение лица». Можно предложить ребенку подойти к зеркалу и убедиться в том, что страшный крик или страшные слова («Я тебя съем» и т. п.) не сопровождаются изменениями мимики. В этом случае ребенок учится осознавать и контролировать свои действия.

В конце урока ведущий договаривается с детьми, что все «изученное» в этой необычной школе должно остаться тайной, чтобы никто из ребят об этом не узнал. Это необходимо для того, чтобы дети не начали применять «полученные знания» на практике в классе или в группе детского сада.

Естественно, занятие должно заканчиваться расслаблением детей. Можно предложить им удобно устроиться в креслах, закрыть глаза и послушать звуки в комнате, в коридоре, на улице. При этом ведущий сам закрывает глаза, слушает звуки и некоторые тихонечко называет, чтобы привлечь к ним внимание детей.

Урок 2. «Рисунок чего-то очень страшного»

Детям предлагается нарисовать что-то «...такое страшное, чего можно испугаться». Затем один или несколько рисунков «оживляются» или инсценируются для того, чтобы дать детям возможность открыто проявить чувство страха.

Урок 3. «Страшная маска»

Каждому ребенку предлагается, используя маленькие кусочки пластилина, сделать на бумаге маску какого-нибудь страшного персонажа. При этом взрослый следит за тем, чтобы кусочки тщательно размазывались по бумаге, и с помощью вопросов «Где он живет? Что он любит?» и т. п. побуждает ребенка рассказывать о своем персонаже. Особое внимание уделяется тому, чтобы ребенок тщательно изобразил глаза, по возможности описал словами взгляд персонажа. Очень важно, чтобы в маске присутствовали средства проявления агрессии (клыки, зубы, ядовитая слюна, рога и т. п.), а также свидетельства ее проявления (например, кровь). После того как маска будет готова, ребенок вырезает, а затем примеряет ее и рассматривает себя в зеркале. Можно предложить ему побыть в роли этого персонажа, произнести какие-нибудь страшные звуки, поугаать кого-либо. Затем маску надевает ведущий или другой участник и пугает ребенка, который должен показать испуг как можно выразительнее.

Урок 4. «Страшная рука»

Предлагается тем же способом, что и на предыдущем уроке, с помощью пластилина изобразить на бумаге руку страшного персонажа. Для этого каждый ребенок сначала обводит свою руку, затем обмазывает ее пластилином так, чтобы она стала «очень-очень страшной». Потом можно предложить желающим составить рассказ, в котором главным героем была бы созданная ими страшная рука.

Урок 5. «Страшный рисунок на полу»

Для выполнения этого упражнения необходим кусок обоев или бумаги по росту ребенка. Упражнение можно выполнять индивидуально или в группе, в которой один ребенок на время становится основным действующим лицом, а остальные наблюдают за происходящим.

Ведущий предлагает этому ребенку нарисовать портрет какого-нибудь страшного сказочного персонажа в полный рост. Для этого на пол кладется кусок обоев или бумаги, ребенок на него ложится, а взрослый обводит контуры его тела. Затем сам ребенок, другие участники и взрослый вместе раскрашивают полученный контур так, чтобы он был похож на выбранный ребенком образ. Если на предыдущих занятиях ребенок рисовал страшную маску, можно сразу же положить ее на контур тела. Получается очень страшный портрет очень страшного героя.

Урок 6. «Страшный кукольный театр»

Также, как и предыдущее, это упражнение можно выполнять индивидуально или в группе, в которой один ребенок на время становится основным действующим лицом, а остальные наблюдают за происходящим.

На этом занятии ребенок сначала вырезает по контуру фигуру очень страшного сказочного героя. Затем ему предлагается устроить кукольный театр.

Два составленных вместе стула закрывают куском ткани (лучше черной). Это — ширма, сверху кладут вырезанную фигуру. Взрослый и остальные дети, исполняющие роль зрителей, хлопают, как перед началом спектакля. Ребенок садится на корточки за ширму и сочиняет рассказ от лица этого сказочного героя — рассказывает о том, где он жил раньше, что он любит сейчас, и т. п. Потом взрослый и ребенок меняются ролями. Ребенок становится зрителем, а взрослый — страшным персонажем. При этом взрослый видоизменяет рассказ ребенка: его персонаж раньше был нормальным хорошим человеком, но его заколдовала злая ведьма. Теперь же он хоть и совершает злые дела, но ему грустно и одиноко. Он просит зрителей расколдовать его. Ребенок расколдовывает страшного героя, а потом опять идет за ширму и составляет свой рассказ, по возможности похожий на рассказ взрослого. Взрослый «расколдовывает» его и предлагает ему в будущем защищать детей и взрослых от таких же не расколдованных героев.

Фактически вся процедура представляет собой серию упражнений. Они могут выполняться последовательно или же в свободном порядке, в индивидуальной работе или в группе. В последнем случае остальные участники «работают» на одного ребенка, хотя и сами получают при этом положительный опыт.

20. «Планеты»

Цель • предоставить детям возможность отреагировать агрессивные чувства и способствовать развитию у них навыка самоконтроля.

Детям предлагается путешествие по различным планетам, каким — они должны придумать сами. Взрослый раскладывает на столе вырезанные из бумаги круги разного размера — планеты — и просит детей придумать им названия и представить себе людей, которые на этих планетах будут жить. Далее дети вместе со взрослым путешествуют по планетам, взаимодействуют с существами, которые их населяют. Каждый из детей является хозяином одной планеты. Он определяет характер ее обитателей, основные конфликты на планете и т. п. Когда все дети «прибывают» на его планету, он играет роль местных жителей, которые либо вступают в контакт с гостями, либо конфликтуют с ними, к примеру, заставляя все время учиться или работать, и т. п.

21. «Маленькие человечки»

Цель • способствовать снижению у детей сверхконтроля за проявлением гнева. Для проведения упражнения ведущий заранее готовит вырезанных из плотной бумаги маленьких человечков: мужчину и женщину (например, см. рис. 9 в Приложении). Детям предлагается раскрасить их, придумать им имя, а затем разыграть какую-нибудь историю, в которой бы присутствовали злые люди.

22. «Рисование кусочками»

Цель • предоставить детям возможность проявления реальных чувств.

Это упражнение полезно детям с деструктивной, берущей свое начало в раннем возрасте (от года до трех лет) агрессивностью. Такие дети любят любые процессы разрушения — рвать, ломать, резать и т. п. В то же время они могут испытывать трудности в рисовании из-за страха сделать ошибку. Им будет полезно следующее упражнение.

Детям предлагается сначала разрезать листы цветной бумаги на мелкие кусочки, а затем сделать из них любую аппликацию на чистом листе. После этого можно составить рассказ по выполненной аппликации.

23. «Дом ужасов»

Цель • предоставить ребенку возможность для актуализации своего страха. Детям предлагается представить и нарисовать Дом ужасов и его обитателей. Затем дети по очереди показывают группе свои рисунки. Выбирается один самый страшный Дом ужасов, этот рисунок «оживляется». Имеется в виду, что из одного или нескольких участников ребенок — автор рисунка, «строит» Дом ужасов. Остальные играют роли его обитателей и по заданию автора рисунка выполняют те или иные действия.

24. «Лабиринт страхов»

Цель • предоставить ребенку возможность для актуализации своего страха. Детям дается рисунок, на котором изображен пустой лабиринт (см. рис. 10 в Приложении). Предлагается «заселить» его страшными персонажами. После выполнения задания дети показывают работы группе, рассказывают о них. Ведущий старается сделать так, чтобы работы вызвали неагрессивный смех детей.

25. «Парикмахерская»

Цель • снизить степень страха через придание объектам страха несвойственных им, непривычных характеристик.

Ведущий просит детей закрыть глаза и представить себе какое-нибудь страшное существо, которого обычно боятся все дети. Затем они рисуют то, что представили. После этого взрослый рассказывает, что это существо — девушка, которая собирается выйти замуж. Поэтому ей необходимо посетить парикмахерскую, где ей сделают красивую прическу. Ребенок выступает в роли парикмахера, а затем визажиста, то есть рисует ей красивую прическу, подкрашивает глаза, надевает серьги и т. п. Если это существо мужского пола, то можно сделать красивую стрижку, нарисовать модный галстук, пиджак и т. п.

26. «Страшная сказка по кругу»

Цель • помочь детям довести страх до гротеска.

Дети при помощи ведущего, по очереди добавляя каждый по 1-2 предложения, сочиняют страшную сказку. Сказка должна «нагромоздить» так много страшного, чтобы обратить страшное содержание в смешную противоположность. Например:

«Алеша по дороге в школу увидел собаку. Она оказалась громадной. Она была к тому же очень голодна. Алеша очень испугался. Собака с оскаленной пастью бросилась к Алеше. Алеше

некуда было спрятаться. Он снял рюкзак и стал туда залезать, чтобы спрятаться от собаки. Собака начала страшно лаять. Алеше от страха захотелось в туалет. Потом он начал громко кричать: "Помогите!"

Собака испугалась его и убежала. Оказывается, она почуяла запах бутерброда из Алешиного рюкзака и ждала, что он угостит ее».

27. «Больница»

Цель • вызвать у детей сопереживание объектам страха.

Детей просят закрыть глаза и представить какое-либо страшное существо, которого обычно боятся все дети. После этого предлагают нарисовать того, кого они представили. Затем взрослый сообщает, что у страшного существа очень болят зубы, распухла щека. Каждому ребенку нужно нарисовать на его лице страдание (слезы, повязку и т. п.). Затем взрослый рассказывает, что это существо очень боится идти к врачу, оно, так же как и дети, не любит лечить зубы. Ребенку нужно превратиться в доброго и внимательного врача, которого никто не боится, и «вылечить» это страшное существо — нарисовать его заново, но уже веселым и счастливым.

С 7 ЛЕТ

28. «Азбука страхов»

Цель • снизить уровень страха через идентификацию с его объектами.

Детям предлагается нарисовать различных страшных персонажей из сказок и фильмов и расположить их в алфавитном порядке, например: Б — Баба-Яга, Г — Гингема, Д — Дракула и т. п. Потом каждый ребенок может составить свою книжечку, назвав ее «Азбука страхов». Работа обычно проводится на нескольких занятиях. На каждом занятии, закончив рисунок, дети по очереди превращаются в своих персонажей и пугают друг друга. Тем самым ребенок идентифицируется с объектами своих страхов.

С 8 ЛЕТ

29. «Чего я боялся, когда был маленьким»

Цели

предоставить детям возможности для актуализации своих страхов;

способствовать осознанию страха как нормального человеческого чувства.

Ведущий рассказывает детям о своих собственных детских страхах, тем самым показывая им, что страх — нормальное человеческое чувство и его не надо стыдиться. Затем он просит детей представить себя маленькими и вспомнить, чего они тогда боялись. Делается вывод, что боятся все люди, но чем старше они становятся, тем меньше они испытывают чувство страха.

С 9 ЛЕТ

30. «Придумай веселый конец»

Цель • снизить уровень страха через придание объектам страха несвойственных, непривычных характеристик.

Взрослый читает детям страшную сказку и просит придумать к ней веселое окончание:

«Жила-была девочка, и были у нее мама и папа. Однажды пошли родители в магазин, купили кучу ананасов и две черные перчатки. Вскоре одна из перчаток потерялась, а оставшуюся мама положила на подоконник.

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

(Хухлаева О.В. Практические материалы для работы с детьми 3-9 лет. Психологические игры, упражнения, сказки / О.В. Хухлаева. – М.: Генезис, 2003. – 176 с.).

Практическое занятие 2. Консультирование гиперактивных детей (2 часа).

Цель: освоить основные подходы к работе психолога с гиперактивностью.

Задачи:

1. Закрепить знания в области причин синдрома дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ) и способов работы с ним.
2. Приобрести навыки подбора соответствующего психологического инструментария по работе с СДВГ.
3. Тренировать способности самостоятельного проведения консультации.

Материалы: распечатанные раздаточные материалы, самостоятельно подготовленные магистрантами программы работы с гиперактивными детьми, электронные материалы по теме.

Ход занятия:

1. Групповое обсуждение основных понятий по теме:

Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей, психологический инструментарий, структура работы с СДВГ.

2. Выполнение упражнений.

А). Магистранты демонстрируют подготовленные программы по работе с детьми, имеющими СДВГ. Преподаватель осуществляет руководство процессом и супервизию.

Б). Дополнительные материалы (См. Приложение к практическому занятию № 2).

Компетенции, приобретаемые на лабораторном занятии. В результате работы магистранты должны:

знать: основные понятия и термины в области СДВГ.

уметь: подбирать и использовать процедуры и техники, соответствующие специфике консультативной задачи.

владеть: пониманием структуры консультативного процесса с ребенком с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью.

Материалы для практического(лабораторного) занятия № 2.

1. Текст для группового обсуждения.

На основании анализа литературы можно сделать следующие выводы:

1. Наибольшее число опубликованных работ по изучению гиперактивности это исследования клинического направления. Психофизиологической основой гиперактивного поведения в этих работах выступает незрелость, несовершенство, нарушения и расстройства работы мозга (по типу малых мозговых дисфункций). Однако остаётся неясным как гиперактивность соотноситься с минимальными мозговыми дисфункциями: в одних исследованиях они выступают по отношению друг к другу как следствие и причина, в других изучаются параллельно и независимо друг от друга, в третьих – гиперактивность выступает одним из структурных компонентов самой ММД.

2. Наличие минимальных мозговых дисфункций разной степени сложности не может считаться универсальным объяснительным фактором, ответственным за содержание гиперактивности и её причины; необходима разработка психолога - педагогического подхода к изучению данного феномена поведения, его структуры и динамики, конкретных условиях воспитания и обучения ребёнка

3. В большинстве исследований гиперактивность рассматривается в виде ряда симптомов, среди которых чаще всего встречается разные варианты сочетания трёх из них: избытка двигательной активности, нарушение эмоционального поведения и дефицит внимания. Различное соотношение этих (основных) симптомов и ряда дополнительных проявлений позволяют предположить разные варианты гиперактивности, в соответствии с которыми и должна строиться дифференцированная работа.

4. Изучение гиперактивности в психологической литературе идёт в направлении уточнение понятие «гиперактивность» её основных составляющих. Однако и сегодня актуальными задачами остаются: выявления динамики разных форм гиперактивного поведения, выяснение причин лежащих в основе гиперактивного поведения; поиск психологических путей коррекции сниженных регулятивных возможностей психики у гиперактивных детей.

Большинство исследователей отмечают три основных блока проявления СДВГ: гиперактивность, нарушения внимания, импульсивность.

Гиперактивность – чрезмерная активность, слабый контроль побуждений. Гиперактивность проявляется избыточной двигательной активностью, беспокойством и суетливостью, многочисленными посторонними движениями, которых ребенок часто не замечает. Для детей с этим синдромом характерны чрезмерная болтливость, неспособность усидеть на одном месте, продолжительность сна всегда меньше нормы. В двигательной сфере у них обычно обнаруживается нарушение двигательной координации, несформированности мелкой моторики и праксиса. Пример: неумение завязывать шнурки, застегивать пуговицы, использовать ножницы и иголку, несформированный почерк. Исследования польских ученых показывают, что

двигательная активность детей с СДВГ на 25-30 % выше нормы. Они двигаются даже во сне.

Важно учитывать то, что, оказавшись в новой обстановке, при встрече с незнакомыми людьми ребенок не проявляет свойственной ему гиперактивности, которая на какое-то время исчезает, «тормозится» на фоне волнения. Это обстоятельство может затруднить выявление гиперактивного поведения во время консультации специалистом при первой встрече с ребенком и родителями.

2. Упражнения (примеры).

Коррекционные игры для гиперактивных детей (автор статьи Т. Ломтева).

Прежде чем перейти к описанию игр, оговорим правила, которые родитель должен соблюдать как в игре, так и в обычной жизни при общении с гиперактивным ребенком.

Правило 1. Не ожидайте всего и сразу. Начинать нужно с тренировки только одной функции (например, только внимания, при этом вы должны быть терпимы к ерзанью на стуле или перебиранию всех предметов на столе в процессе этой работы). Помните, что если вы одергиваете ребенка, то его усилия тут же переключаются на контроль своих действий, а сконцентрироваться на задании ему уже будет трудно. Только через продолжительное время ваших совместных усилий можно начинать требовать не только внимания, но и общепринятого поведения во время ваших игровых занятий.

Правило 2. Предупреждайте переутомление и перевозбуждение ребенка: вовремя переключайте его на другие виды игр и занятий, но не слишком часто. Важно также соблюдать режим дня, обеспечить ребенку полноценный сон и спокойную обстановку.

Правило 3. Так как гиперактивному ребенку сложно контролировать себя, то он нуждается во внешнем контроле. Очень важно, чтобы взрослые при выставлении внешних рамок из «можно» и «нельзя» были последовательны. Также необходимо учитывать, что ребенок не способен долго ждать, поэтому все наказания и поощрения должны появляться вовремя. Пусть это будет доброе слово, маленький сувенир или условный знак-жетон (сумму которых вы обменяете на что-то приятное), но их передача ребенку должна являться достаточно быстрым проявлением вашего одобрения его действий.

Правило 4. Начинать заниматься с гиперактивным ребенком лучше индивидуально и только потом постепенно вводить его в групповые игры, так как индивидуальные особенности таких детей мешают им сосредоточиться на том, что предлагает взрослый, если рядом есть сверстники. Кроме того, невыдержанность ребенка и его неумение придерживаться правил групповой игры могут провоцировать конфликты среди играющих.

Правило 5. Используемые в вашей коррекционной работе игры должны быть подобраны в следующих направлениях:

- Игры для развития внимания.
- Игры для снятия мышечного и эмоционального напряжения (релаксации).
- Игры, развивающие навыки волевой регуляции (управления).
- Игры, способствующие закреплению умения общаться.

Подвижные игры

“Найди отличие” Цель: развитие умения концентрировать внимание на деталях.

Ребенок рисует любую несложную картинку (котик, домик и др) и передает ее взрослому, а сам отворачивается. Взрослый дорисовывает несколько деталей и возвращает картинку. Ребенок должен заметить, что изменилось в рисунке. Затем взрослый и ребенок могут поменяться ролями.

Игру можно проводить и с группой детей. В этом случае дети по очереди рисуют на доске какой-либо рисунок и отворачиваются (при этом возможность движения не ограничивается). Взрослый дорисовывает несколько деталей. Дети, взглянув на рисунок, должны сказать, какие изменения произошли.

“Ласковые лапки” (Шевцова И.В.)

Цель: снятие напряжения, мышечных зажимов, снижение агрессивности, развитие чувственного восприятия, гармонизация отношений между ребенком и взрослым. Взрослый подбирает 6—7 мелких предметов различной фактуры: кусочек меха, кисточку, стеклянный флакон, бусы, вату и т.д. Все это выкладывается на стол. Ребенку предлагается оголить руку по локоть; воспитатель объясняет, что по руке будет ходить “зверек” и касаться ласковыми лапками. Надо с закрытыми глазами угадать, какой “зверек” прикоснулся к руке — отгадать предмет. Прикосновения должны быть поглаживающими, приятными.

Вариант игры: “зверек” будет прикасаться к щеке, колену, ладони. Можно поменяться с ребенком местами.

“Кричалки—шепталки—молчалки” (Шевцова И.В.)

Цель: развитие наблюдательности, умения действовать по правилу, волевой регуляции.

Из разноцветного картона надо сделать 3 силуэта ладони: красный, желтый, синий. Это — сигналы. Когда взрослый поднимает красную ладонь — “кричалку” можно бегать, кричать, сильно шуметь; желтая ладонь — “шепталка” — можно тихо передвигаться и шептаться, на сигнал “молчалка” — синяя ладонь — дети должны замереть на месте или лечь на пол и не шевелиться. Заканчивать игру следует “молчанками”.

“Гвалт” (Коротаева Е.В., 1997)

Цель: развитие концентрации внимания. Один из участников (по желанию) становится водящим и выходит за дверь. Группа выбирает какую-либо фразу или строчку из известной всем песни, которую распределяют так:

каждому участнику по одному слову. Затем входит водящий, и игроки все одновременно, хором, начинают громко повторять каждый свое слово. Водящий должен догадаться, что это за песня, собрав ее по словечку.

Желательно, чтобы до того как войдет водящий, каждый ребенок повторил вслух доставшееся ему слово.

“Менялки” (Автор неизвестен)

Цель: развитие коммуникативных навыков, активизация детей.

Игра проводится в кругу, участники выбирают водящего, который встает и выносит свой стул за круг, таким образом получается, что стульев на один меньше, чем играющих. Далее ведущий говорит: “Меняются местами те, у кого ... (светлые волосы, часы и т. д.). После этого имеющие названный признак должны быстро встать и поменяться местами, в то же время водящий старается занять свободное место. Участник игры, оставшийся без стула, становится водящим.

“Разговор с руками” (Шевцова И.В.)

Цель: научить детей контролировать свои действия. Если ребенок подрался, что-то сломал или причинил кому-нибудь боль, можно предложить ему такую игру: обвести на листе бумаги силуэт ладоней. Затем предложите ему оживить ладошки — нарисовать им глазки, ротик, раскрасить цветными карандашами пальчики. После этого можно затеять беседу с руками. Спросите: “Кто вы, как вас зовут?”, “Что вы любите делать?”, “Чего не любите?”, “Какие вы?”. Если ребенок не подключается к разговору, проговорите диалог сами. При этом важно подчеркнуть, что руки хорошие, они многое умеют делать (перечислите, что именно), но иногда не слушаются своего хозяина. Закончить игру нужно “заключением договора” между руками и их хозяином. Пусть руки пообещают, что в течение 2-3 дней (сегодняшнего вечера или, в случае работы с гиперактивными детьми, еще более короткого промежутка времени) они постараются делать только хорошие дела: мастерить, здороваться, играть и не будут никого обижать.

Если ребенок согласится на такие условия, то через заранее оговоренный промежуток времени необходимо снова поиграть в эту игру и заключить договор на более длительный срок, похвалив послушные руки и их хозяина (рис. 1).

“Говори!” (Лютово Е.К., Монино Г.Б.)

Цель: развитие умения контролировать импульсивные действия.

Скажите детям следующее. “Ребята, я буду задавать вам простые и сложные вопросы. Но отвечать на них можно будет только тогда, когда я дам команду: “Говори!” Давайте потренируемся: “Какое сейчас время года?”

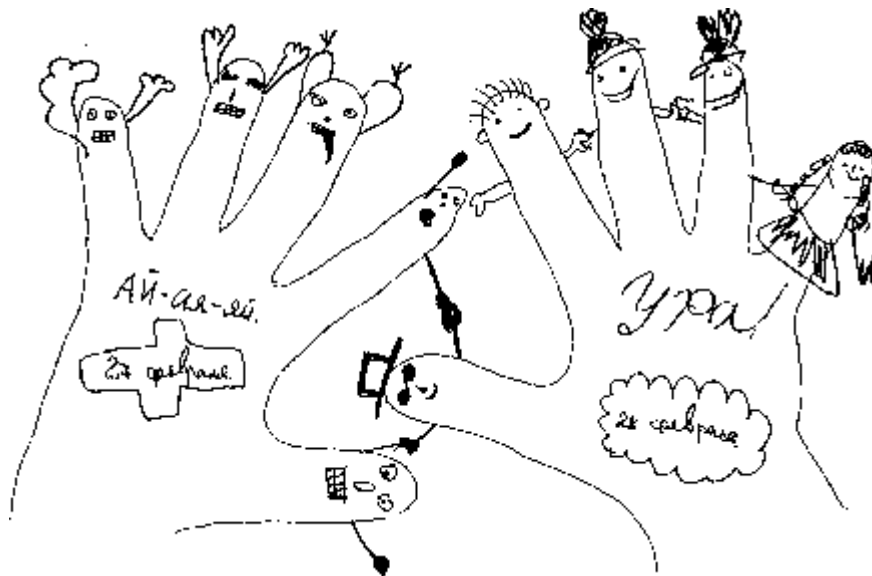


Рис. 1. “Разговор с руками”:

(Педагог делает паузу) “Говори!”; “Какого цвета у нас в группе (в классе) потолок?”... “Говори!”; “Какой сегодня день недели?”... “Говори!”; “Сколько будет два плюс три?” и т. д.”

Игра может проводиться как индивидуально, так и с группой детей.

“Броуновское движение” (Шевченко Ю.С., 1997)

Цель: развитие умения распределять внимание. Все дети встают в круг. Ведущий один за другим вкатывает в центр круга теннисные мячики. Детям сообщаются правила игры: мячи не должны останавливаться и выкатываться за пределы круга, их можно толкать ногой или рукой. Если участники успешно выполняют правила игры, ведущий вкатывает дополнительное количество мячей. Смысл игры — установить командный рекорд по количеству мячей в круге.

“Час тишины и час “можно”” (Кряжево Н.Л., 1997)

Цель: дать возможность ребенку сбросить накопившуюся энергию, а взрослому — научиться управлять его поведением. Договоритесь с детьми, что, когда они устанут или займутся важным делом, в группе будет наступать час тишины. Дети должны вести себя тихо, спокойно играть, рисовать. Но в награду за это иногда у них будет час “можно”, когда им разрешается прыгать, кричать, бегать и т.д.

“Часы” можно чередовать в течение одного дня, а можно устраивать их в разные дни, главное, чтобы они стали привычными в вашей группе или классе. Лучше заранее оговорить, какие конкретные действия разрешены, а какие запрещены.

С помощью этой игры можно избежать нескончаемого потока замечаний, которые взрослый адресует гиперактивному ребенку (а тот их “не слышит”).

“Передай мяч” (Кряжева Н.Л., 1997)

Цель: снять излишнюю двигательную активность. Сидя на стульях или стоя в кругу, играющие стараются как можно быстрее передать мяч, не уронив его, соседу. Можно в максимально быстром темпе бросать мяч друг другу или передавать его, повернувшись спиной в круг и убрав руки за спину. Усложнить

упражнение можно, попросив детей играть с закрытыми глазами или используя в игре одновременно несколько мячей.

“Сиамские близнецы” (Кряжева Н.Л., 1997)

Цель: научить детей гибкости в общении друг с другом, способствовать возникновению доверия между ними. Скажите детям следующее. “Разбейтесь на пары, встаньте плечом к плечу, обнимите друг друга одной рукой за пояс, правую ногу поставьте рядом с левой ногой партнера. Теперь вы сросшиеся близнецы: две головы, три ноги, одно туловище, и две руки. Попробуйте походить по помещению, что-то сделать, лечь, встать, порисовать, попрыгать, похлопать в ладоши и т.д.” Чтобы “третья” нога действовала “дружно”, ее можно скрепить либо веревочкой, либо резинкой. Кроме того, близнецы могут “срастись” не только ногами, но спинками, головами и др.

“Зеваки” (Чистякова М.И., 1990)

Цель: развитие произвольного внимания, быстроты реакции, обучение умению управлять своим телом и выполнять инструкции.

Все играющие идут по кругу, держась за руки. По сигналу ведущего (это может быть звук колокольчика, погремушки, хлопок руками или какое-нибудь слово) дети останавливаются, хлопают 4 раза в ладоши, поворачиваются и идут в другую сторону. Кто не успел выполнить задание, выбывает из игры. Игру можно проводить под музыку или под групповую песню. В таком случае дети должны хлопать в ладоши, услышав определенное слово песни (оговоренное заранее).

“Колпак мой треугольный” (Старинная игра) Цель: научить концентрировать внимание, способствовать осознанию ребенком своего тела, научить управлять движениями и контролировать свое поведение. Играющие сидят в кругу. Все по очереди, начиная с ведущего, произносят по одному слову из фразы: Колпак мой треугольный, мой треугольный колпак. А если не треугольный, то это не мой колпак. После этого фраза повторяется снова, но дети, которым выпадет говорить слово “колпак” заменяют его жестом (например, 2 легких хлопка ладошкой по своей голове). В следующий раз уже заменяются 2 слова: слово “колпак” и слово “мой” (показать рукой на себя). В каждом последующем кругу играющие произносят на одно слово меньше, а “показывают” на одно больше. В завершающем повторе дети изображают только жестами всю фразу.

Если такая длинная фраза трудна для воспроизведения, ее можно сократить.

“Слушай команду” (Чистякова М.И., 1990)

Цель: развитие внимания, произвольности поведения. Звучит спокойная, но не слишком медленная музыка. Дети идут в колонне друг за другом. Внезапно музыка прекращается. Все останавливаются, слушают произнесенную шепотом команду ведущего (например: “Положите правую руку на плечо соседа”) и тотчас же ее выполняют. Затем снова звучит музыка, и все продолжают ходьбу. Команды даются только на выполнение спокойных движений. Игра проводится до тех пор, пока группа в состоянии хорошо слушать и выполнять задание. Игра поможет воспитателю сменить ритм

действия расшалившихся ребят, а детям — успокоиться и без труда переключиться на другой, более спокойный вид деятельности.

“Расставь посты” (Чистякова М.И., 1990)

Цель: развитие навыков волевой регуляции, способности концентрировать внимание на определенном сигнале. Дети маршируют под музыку друг за другом. Впереди идет командир, который выбирает направление движения. Как только командир хлопнет в ладоши, идущий последним ребенок должен немедленно остановиться. Все остальные продолжают маршировать и слушать команды. Таким образом, командир расставляет всех детей в задуманном им порядке (в линейку, по кругу, по углам и т. д.). Чтобы слышать команды, дети должны передвигаться бесшумно.

“Король сказал...” (Известная детская игра)

Цель: переключение внимания с одного вида деятельности на другой, преодоление двигательных автоматизмов. Все участники игры вместе с ведущим становятся в круг. Ведущий говорит, что он будет показывать разные движения (физкультурные, танцевальные, шуточные), а играющие должны их повторять только в том случае, если он добавит слова “Король сказала. Кто ошибется, выходит на середину круга и выполняет какое-нибудь задание участников игры, например, улыбнуться, попрыгать на одной ноге и т. д. Вместо слов “Король сказал” можно добавлять и другие, например, “Пожалуйста” или “Командир приказал”.

“Запрещенное движение” (Кряжева Н.Л., 1997)

Цель: игра с четкими правилами организует, дисциплинирует детей, сплачивает играющих, развивает быстроту реакции и вызывает здоровый эмоциональный подъем. Дети стоят лицом к ведущему. Под музыку с началом каждого такта они повторяют движения, которые показывает ведущий. Затем выбирается одно движение, которое нельзя будет выполнять. Тот, кто повторит запрещенное движение, выходит из игры. Вместо показа движения можно называть вслух цифры. Участники игры повторяют хором все цифры, кроме одной, запрещенной, например, цифры “пять”-. Когда дети ее услышат, они должны будут хлопнуть в ладоши (или покружиться на месте).

“Слушай хлопки” (Чистякова М.И., 1990)

Цель: тренировка внимания и контроль двигательной активности.

Все идут по кругу или передвигаются по комнате в свободном направлении. Когда ведущий хлопнет в ладоши один раз, дети должны остановиться и принять позу “аиста” (стоять на одной ноге, руки в стороны) или какую-либо другую позу. Если ведущий хлопнет два раза, играющие должны принять позу “лягушки” (присесть, пятки вместе, носки и колени в стороны, руки между ступнями ног на полу). На три хлопка играющие возобновляют ходьбу.

“Замри” (Чистякова М.И., 1990)

Цель: развитие внимания и памяти. Дети прыгают в такт музыке (ноги в стороны — вместе, сопровождая прыжки хлопками над головой и по бедрам). Внезапно музыка обрывается. Играющие должны застыть в позе, на которую пришлась остановка музыки. Если кому-то из участников это не удалось, он

выбывает из игры. Снова звучит музыка — оставшиеся продолжают выполнять движения. Играют до тех пор, пока в круге ни останется лишь один играющий.

“Давайте поздороваемся” (Автор неизвестен)

Цель: снятие мышечного напряжения, переключение внимания.

Дети по сигналу ведущего начинают хаотично двигаться по комнате и здороваются со всеми, кто встречается на их пути (а возможно, что кто-либо из детей будет специально стремиться поздороваться именно с тем, кто обычно не обращает на него внимания). Здороваться надо определенным образом:

1 хлопок — здороваемся за руку;

2 хлопка — здороваемся плечиками;

3 хлопка — здороваемся спинками. Разнообразие тактильных ощущений, сопутствующих проведению этой игры, даст гиперактивному ребенку возможность почувствовать свое тело, снять мышечное напряжение. Смена партнеров по игре поможет избавиться от ощущения отчужденности. Для полноты тактильных ощущений желательно ввести запрет на разговоры во время этой игры.

“Веселая игра с колокольчиком” (Карпова Е.В., Лютова Е.К., 1999)

Цель: развитие слухового восприятия. Все садятся в круг, по желанию группы выбирается водящий, однако, если желающих водить нет, то роль водящего отводится тренеру. Водящему завязывают глаза, а колокольчик передают по кругу, задача водящего — поймать человека с колокольчиком. Перебрасывать колокольчик друг другу нельзя.

Игры за партами

Гиперактивные дети с трудом выдерживают занятие в детском саду, а тем более — школьный урок, поэтому для них необходимо проводить физкультминутки, которые можно выполнять как стоя, так и сидя за партами, по усмотрению педагога.

С этой целью полезно использовать “Пальчиковые игры”, которые приводятся в книге М. Рузиной “Страна пальчиковых игр”, а также в других изданиях. Практика показывает, что дети старшего дошкольного и младшего школьного возраста с удовольствием играют в такие игры как “Лестница в небо”, “Кукольный веер”, “Гонки” и др.

Педагог может начать игры с сообщения о том, что сейчас пальчики детей начнут “превращаться” то в сказочных персонажей, то в забавных зверьков, то в экзотических животных. Затем следует предложить несколько игр, подобных приведенным ниже.

“Многоножки”

Перед началом игры руки находятся на краю парты. По сигналу учителя многоножки начинают двигаться к противоположному краю парты или в любом другом, заданном учителем, направлении. В движении принимают участие все пять пальцев.

“Двуножки”

Игра проводится аналогично предыдущей, но в вгонках участвуют только 2 пальца: указательный и средний. Остальные прижаты к ладони.

Можно устраивать гонки между “двуножками” левой и правой руки, между “двуножками” соседей по парте.

“Слоны”

Средний палец правой или левой руки превращается в 4хобот”, остальные — в “ноги слона”. Слону запрещается подпрыгивать и касаться хоботом земли, при ходьбе он должен опираться на все 4 лапы. Возможны также гонки слонов.

Чтобы игра не превратилась в постоянное развлечение учащихся и не мешала проведению других занятий, перед ее началом учитель должен четко сформулировать правила: начинать и заканчивать игру только по определенному сигналу. Одним из сигналов может стать карточка из игры “Кричалки — шепталки — молчалки”.

“Морские волны” (Лютова Е.К., Моница Г. Б.)

Цель: научить детей переключать внимание с одного вида деятельности на другой, способствовать снижению мышечного напряжения.

По сигналу педагога “Штиль” все дети в классе “замирают”. По сигналу “Волны” дети по очереди встают за своими партами. Сначала встают ученики, сидящие за первыми партами. Через 2-3 секунды поднимаются те, кто сидит за вторыми партами и т.д. Как только очередь доходит до обитателей последних парт, они встают и все вместе хлопают в ладоши, после чего дети, вставшие первыми (за первыми партами), садятся и т.д. По сигналу учителя “Шторм” характер действий и последовательность их выполнения повторяется, с той лишь разницей, что дети не ждут 2-3 секунды, а встают друг за другом сразу. Закончить игру надо командой “Штиль”.

“Ловим комаров” (Лютова Е.К., Моница Г.Б.)

Цель: снять мышечное напряжение с кистей рук, дать возможность гиперактивным детям подвигаться в свободном ритме и темпе.

Скажите детям: “Давайте представим, что наступило лето, я открыла форточку и к нам в класс (группу) налетело много комаров. По команде “Начали!” вы будете ловить комаров. Вот так! Педагог в медленном или среднем темпе делает хаотичные движения в воздухе, сжимая и разжимая при этом кулаки. То поочередно, то одновременно. Каждый ребенок будет “ловить комаров” в своем темпе и в своем ритме, не задевая тех, кто сидит рядом. По команде “Стой!” вы садитесь вот так: педагог показывает, как надо сесть (на свое усмотрение). Готовы? “Начали!”... “Стоп!” Хорошо потрудились. Устали. Опустите расслабленные ноги вниз, встряхните несколько раз ладонями. Пусть руки отдыхают. А теперь — снова за работу!”

(Лютова Е.К., Моница Г.Б. Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. — М.: Генезис, 2000. — 192 с.).

Практическое занятие 3. Особенности консультативной работы с подростками с аддиктивным поведением (2 часа).

Цель: освоить основные подходы к работе психолога с подростками с аддиктивным поведением.

Задачи:

1. Закрепить знания в области психологических причин аддиктивного поведения у подростков и способов работы с ними.
2. Приобрести навыки постановки психологического диагноза и подбора соответствующего психологического инструментария по работе с аддиктивным поведением у подростков.
3. Тренировать способности самостоятельного проведения консультации.

Материалы: самостоятельно подготовленные магистрантами программы работы с аддиктивными подростками, видео (социальные ролики).

Ход занятия:

1. Групповое обсуждение основных понятий по теме:

Аддиктивное поведение: причины и формы. Способы профилактики и консультирования по проблеме подростковых аддикций.

2. Выполнение упражнений.

А). Магистранты демонстрируют подготовленные программы по работе с подростковой аддикцией. Преподаватель осуществляет руководство процессом и супервизию.

Б). Дополнительные материалы (См. Приложение к практическому занятию № 3).

Компетенции, приобретаемые на лабораторном занятии. В результате работы магистранты должны:

знать: основные понятия и термины в области психологии аддиктивного поведения.

уметь: подбирать и использовать процедуры и техники, соответствующие специфике консультативной задачи.

владеть: пониманием структуры консультативного процесса с подростком по проблеме аддиктивного поведения.

Материалы для практического(лабораторного) занятия № 3.

1. Примерный текст для группового обсуждения.

Аддиктивное поведение как вид девиантного поведения личности имеет несколько форм: химическая зависимость (курение, токсикомания, наркозависимость, алкогольная зависимость); нарушение пищевого поведения (переедание, голодание, отказ от еды); гэмблинг - игровая зависимость (компьютерная зависимость, азартные игры); религиозно-деструктивное поведение (религиозный фанатизм, вовлеченность в секту).

Степень тяжести аддиктивного поведения может быть различной: от практически нормального поведения до тяжелых форм биологической зависимости, сопровождающихся выраженной соматической и психической патологией.

В связи с этим, некоторые авторы, такие как Е. В Змановская различает аддиктивное поведение и просто вредные привычки, которые не достигают степени зависимости и не представляют фатальной угрозы, например,

переедание или курение. Различные формы зависимого поведения имеют тенденцию сочетаться или переходить друг в друга, что доказывает общность механизмов их функционирования.

Зависимость от алкоголя, табака и наркотиков. В международной классификации болезней курение классифицируют как зависимость (синдром зависимости от табака). Фармакологические и поведенческие процессы, определяющие табачную зависимость, подобны тем, что определяют зависимость от таких наркотиков как героин и кокаин.

Психологический эффект от употребления алкоголя в небольших дозах выражается в ослаблении внутренних запретов, скованности и ускорение чувства времени.

Таким образом, употребление алкоголя дает ощущение обретения идентичности, при этом личность не затрачивает никаких внутренних усилий, и с исчезновением внешнего источника благополучия исчезает и ощущение идентичности [16, с.43].

Синдром психической зависимости, сущность которого в том, что человек перестает чувствовать себя комфортно в жизни и справляться с трудностями без приема наркотика. Наркотик становится важнейшим условием контакта человека с жизнью, собой, другими людьми.

Синдром физической зависимости заключается в постепенном встраивании наркотика в различные цепи обменных процессов в организме. Если наркоман не принимает соответствующее количество наркотика, то он испытывает различные по степени выраженности физические страдания: ломота, сухость кожи (или потливость), т.е. развивается абстинентный синдром. Для его снятия необходимо принять наркотик, дозы которого постоянно увеличиваются.

Синдром измененной реактивности организма к действию наркотика. Важнейшую роль в структуре данного синдрома играет толерантность. Ее возрастание, стабилизация на высоком уровне, снижение относят к стержневым симптомам наркомании.

2. Пример диагностической методики по выявлению аддиктивного поведения:

Опросник отношения подростков к табакокурению

Инструкция: ниже приводятся некоторые утверждения, которые обычно высказывают молодые люди по поводу курения. Внимательно прочтите их. Не спешите с ответами, будьте искренними. Помните, что нет «правильных» или «неправильных» ответов. Обведите цифру, обозначающую степень Вашего согласия с каждым из утверждений.

Утверждения	Полн ост ю	Скор ее согла	Затру дняю сь	Скор ее не согла	Полн ост ю не
1. Не курить - это «круто»	1	2	3	4	5
2. Курение успокаивает нервы	1	2	3	4	5
3. Курение делает людей менее активными и	1	2	3	4	5

менее энергичными					
4. Курение - это напрасная трата денег	1	2	3	4	5
5. Курение - это слишком дорогая привычка	1	2	3	4	5
6. Курение способствует похудению	1	2	3	4	5
7. Курение - это интересное времяпрепровождение	1	2	3	4	5
8. Курение опасно для здоровья	1	2	3	4	5
9. В курении есть особый шик	1	2	3	4	5
10. Курение - это напрасная трата времени	1	2	3	4	5
11. Курить - это «круто»	1	2	3	4	5
12. Курение делает подростков более интересными	1	2	3	4	5
13. У курильщиков зубы становятся желтыми	1	2	3	4	5
14. Курение дает возможность собраться с мыслями	1	2	3	4	5
15. Курение - это приятные ощущения	1	2	3	4	5
16. От курильщиков плохо пахнет	1	2	3	4	5
17. Курение - это для неудачников	1	2	3	4	5
18. Курение позволяет людям чувствовать себя более комфортно среди других людей	1	2	3	4	5
19. Курение повышает собственную значимость в глазах других	1	2	3	4	5
20. Курение ухудшает показатели в спорте	1	2	3	4	5
21. Курить - это глупо	1	2	3	4	5
22. Курение позволяет скоротать время ожидания	1	2	3	4	5
23. Курение повышает авторитет среди товарищей	1	2	3	4	5
24. Курение ухудшает внимание и память	1	2	3	4	5
25. Курить - это неинтересно	1	2	3	4	5
26. Курение препятствует достижениям в жизни	1	2	3	4	5
27. Курение - это символ преуспевания в делах и жизни	1	2	3	4	5
28. Курить - это модно и современно	1	2	3	4	5
29. Мне нравится реклама курения	1	2	3	4	5
30. Курить - это не для меня	1	2	3	4	5
31. Если родители не курят, то и мне нечего начинать	1	2	3	4	5
32. Мне нравятся рекламные ролики и щиты против курения	1	2	3	4	5
33. Курят многие люди и с их здоровьем ничего не происходит	1	2	3	4	5
34. Если родители курят, то и мне можно начать курить	1	2	3	4	5
35. Я уже взрослый и могу попробовать курить	1	2	3	4	5
36. От табака становишься зависимым и несвободным	1	2	3	4	5
37. Я бы значительно возвысился в глазах сверстников, если бы начал курить	1	2	3	4	5

38. Лучше никогда не пробовать курить	1	2	3	4	5
39. Я не стану по-настоящему взрослым, если не отведаю вкус табака	1	2	3	4	5
40. Я выглядел(а) бы довольно смешным(ой), если бы закурил(а) только ради того, чтобы произвести впечатление на сверстников (сверстниц)	1	2	3	4	5

Подсчет результатов: утверждения № 2, 6, 7, 9, 11, 12, 14, 15, 18, 19, 22, 23, 27, 28, 29, 33, 34, 35, 37, 39 подсчитываются в обратном порядке - цифра 1 означает 5 баллов, цифра 2 - 4 балла и т.д. Все результаты суммируются.

Результат 40 - 93 балла - нет предрасположенности к курению, сам процесс курения не одобряется.

От 94 до 146 баллов - нейтральное отношение к курению, возможно приобщение к нему при случае.

От 147 до 200 баллов - положительное отношение к курению, возможно, подросток уже пристрастился к нему.

В опроснике определены 3 шкалы в соответствии с тремя аспектами категории отношения к табакокурению: шкала значимости когнитивного компонента, шкала значимости эмоционального компонента и шкала значимости поведенческого компонента. Когнитивный компонент определяется в опроснике утверждениями № 4, 5, 7, 10, 14, 19, 21, 24, 25, 26, 30, 33, 36, эмоциональный компонент отношения определяется утверждениями № 2, 6, 8, 12, 13, 15, 16, 18, 23, 29, 32, 37, 40, поведенческий - утверждениями № 1, 3, 9, 11, 17, 20, 22, 27, 28, 31, 34, 35, 38, 39.

Выделение вышеперечисленных аспектов отношения подростков к табакокурению необходимо для обоснования коррекционной и профилактической работы с данной возрастной категорией. Подросткам с доминирующим когнитивным аспектом отношения к табакокурению необходимо предлагать информацию, избегая провоцирования эмоционального защитного ответа, связанного с сопротивлением, и обеспечивать подростков фактами, провоцирующими их на самостоятельное принятие решения.

Подросткам с доминирующим эмоциональным компонентом в отношении к табакокурению необходимо предлагать образовательные методики, которые фокусируются в большей степени на коррекции предрасполагающих к аддиктивному поведению личностных дефицитов. Ведущим принципом здесь является то, что аддиктивное поведение может быть изменено, если такие дефициты будут компенсированы.

Подростки, у которых доминирует поведенческий компонент отношения к табакокурению, нуждаются в обучении новым способам действий, через которые они смогут изменить свое отношение к табакокурению.

3. Пример тренинговой программы по предупреждению употребления ПАВ.

1. Знакомство. Инструкция по совместной работе. Диагностика подростков на употребление ПАВ.

Инструкция.

Разминка (знакомство) - "Баранья голова"

Работа по теме занятия - правила работы в группе, инструкция

Обсуждение плана совместной работы

Диагностика зависимостей.

Завершение - обмен впечатлениями.

2. Знакомство с личностными особенностями. Целостная структура личности. Личность и характер.

Цель: Закрепление мотивации на участие в программе. Знакомство с особенностями собственной личности. Осознание целостности и многогранности личности.

Начало работы. Продолжительность 10 минут.

Цель: Введение в тему занятия.

Метод: "Волшебные ладошки"

Инструкция участникам: понятие характер.

Упражнение - "Волшебные ладошки"

Каждому участнику раздается по два листка бумаги. Он пишет свое имя, затем на одном листе обводит карандашом свою левую ладошку, на другом - правую ладошку. На каждом пальце левой ладошки предлагается написать все положительные качества, на правой - все отрицательные. Затем рисунки пускаются по кругу, и каждый может между пальчиков дописать другие качества автора рисунка.

С одной стороны, данная техника дает возможность осознать свою индивидуальность и неповторимость своей личности, с другой - показывает, что у каждого можно найти такие же черты и особенности, которые есть у других людей.

Упражнение "Круг субличностей"- знакомство с собой, формирование навыка глубокого и позитивного отношения к своей личности. - 20 минут

Нарисуйте круг, разделит его на шесть секторов. Перечислите на листе бумаги все сокровенные желания, приходящие вам в голову (иметь много денег, быть общительным и т.п.) Выберите из списка шесть самых важных для вас желаний. Дайте им названия (умник, бездельник и т.д.)

Упражнение направлено на формирование Я-концепции, осознание сторон собственной личности и выработку их принятия и позитивного отношения, формирование глубокого отношения друг к другу.

Рисунок "Структура личности"

Ведущий просит каждую из команд сделать рисунок на тему: структура личности. На рисунке должна быть изображена подробная схема, иллюстрирующая ответ на вопрос, из чего состоит личность.

Обмен чувствами. Обсуждение происходящего. Сплочение группы.

Завершение работы "Комплименты" - поиск позитивных сторон личности

Участникам необходима поддержка в поиске позитивных сторон личности.

Участники разбиваются на пары. В каждой паре участники по очереди рассказывают о себе что-то хорошее. Затем каждая пара должна положительно представить друг друга группе.

3. Понятие зависимости. Зависимость - способ ухода от решения проблем. Причины возникновения зависимости.

Цель: дать объективную информацию о действии психоактивных веществ, понимание и осмысление проблем зависимостей молодежью.

Начало работы - обмен чувствами (цель - вхождение в атмосферу группы)

Работа по теме - Мой друг - наркоман.

Цель: ознакомление с объективной информацией о действии психоактивных веществ.

Ведущий просит принять участие в сценке двух добровольцев. Одному из них предлагается сыграть роль наркомана, а другому - его друга, не употребляющего наркотики.

Задачи одного - уговорить другого попробовать наркотик. Задачи последнего - найти возможность отказаться любыми доступными ему способами.

Причины употребления ПАВ - мозговой штурм

Ведущий предлагает участникам разбиться на две команды. Каждая из команд методом мозгового штурма разрабатывает плакат "Причины употребления ПАВ" и представляет его группе. Полученные результаты обсуждаются. Ведущий влетает в контекст игры достоверную информацию о ПАВ. Ведущий своим примером задает тон открытого, серьезного обсуждения данной проблемы.

Примерные варианты ответов могут выглядеть так: "Человек употребляет наркотики и алкоголь потому, что эти вещества помогают ему:

- снимать барьеры в общении;
- удовлетворять свое любопытство;
- снимать напряжение и стресс;
- приобретать новый опыт;

Обобщая ответы, ведущий называет наиболее типичные причины, по которым подростки становятся наркоманами:

Любопытство (возможность испытать новые ощущения).

Давление группы, отсутствие навыка отказа, попытка установить дружеские отношения со сверстниками (за компанию, модно).

Попытка решить семейные и/или школьные проблемы (назло родителям).

Способ привлечения к себе внимания

Скука, неумение интересно проводить свободное время.

В конце подводится итог и делается обобщение, задается вопрос о том, каково им сейчас вспоминать эти причины, что было трудно, были ли сделаны какие-то открытия. В ходе обсуждения целесообразно обратить внимание на то, какие человеческие потребности якобы удовлетворяются с помощью алкоголя и наркотиков и есть ли другие способы достичь того же эффекта.

Ведущий просит привести примеры замены употребления наркотиков и алкоголя другими, более легальными и менее вредными способами.

К примеру, человек употребляет алкоголь, чтобы снять психическое напряжение. Этого же можно достичь при помощи физических упражнений, прогулок, посещения дискотеки, общения с друзьями и т.п. Но во всех случаях человек сам решает, употреблять ему наркотики или нет.

Особый акцент делается на том, что до 60% попробовавших наркотики из любопытства становятся наркозависимыми.

Предоставление объективной информации о зависимостях и их последствиях.

Обмен чувствами.

Завершение работы - Обмен впечатлениями

4. Стресс и жизненные трудности. Стресс - преодолевающее поведение. Разрешение проблем. Эффективные и неэффективные способы совладания со стрессом. Способы самопомощи в преодолении стрессов и решении проблем.

Цель: знакомство с понятием "стресс", "стресс-преодолевающее поведение". Обучение способам эффективного разрешения проблем.

Начало работы - 10 минут

Что такое стресс? - информационное вступление.

Разминка - Если бы ты был хиппи, на твоей футболке было бы написано - 5 минут

Участники бросают мяч по кругу со словами: Если бы ты был хиппи, на твоей футболке было бы написано... (и добавляют надпись, которая, по их мнению, подходит этому человеку.) Участник, которому брошен мяч, должен сказать, согласен ли он надеть футболку. Игра проводится до тех пор, пока каждый из участников не получит футболку с надписью.

Упражнение направлено на дальнейшее сплочение, развитие эмпатии, разрядку.

Работа по теме - Пять моих главных стрессоров - 40 минут

Необходимо написать на листе бумаги 5 основных стрессовых событий за последнее время. Кроме того, нужно подумать и записать ответы на следующие вопросы:

Являются ли эти события жизненно важными или это обычные неприятности?

Событие, вызывающее стресс, уже произошло или ожидается?

Оно поддается контролю или нет?

Работа по теме - Список проблем.- 25 минут

Цель: отработка навыков оценки ситуации

Участникам дается инструкция написать на листе бумаги список проблем. Кроме того, ведущий просит их подумать и записать ответы на следующие вопросы:

Какую из этих проблем вы считаете необходимым разрешить в первую очередь?

Чего вы хотите добиться в результате?

После того как эта часть задания была выполнена, ведущий организует дискуссию на эту тему. Затем он просит каждого участника написать: "Личный план решения проблемы"

Ведущий говорит участникам, что проблемы, прежде всего, необходимо поверить в то, что выход из данной ситуации может быть найден. Жизненные проблемы не всегда связаны с угрозой жизни человека. Чаще всего они являются нормальной ситуацией, несущей в себе изменения. Для составления личного плана участникам предлагается схема "Шаги составления личного плана".

Ватман со схемой "Шаги составления личного плана" подготавливается заранее.

Шаги составления личного плана разрешения проблем

Определите, действительно ли данная ситуация является проблемной.

Подумайте, какая вам нужна информация или средства для решения проблемы. Соберите дополнительные сведения. Выберите самое главное.

Определите обстоятельства и факторы, мешающие разрешению ситуации.

Поставьте желаемую цель.

Запишите на листе бумаги все возможные варианты решения проблемы. Пишите любые самые нелепые варианты, приходящие вам в голову, не стараясь оценить, правильные они или нет, и не принимая окончательного решения.

Примите решение.

Изучите последствия принятия решения: что мне это даст? Будет ли проблема полностью решена? Какие положительные последствия возникнут? Какие отрицательные последствия возникнут? Как я смогу себя наградить в случае решения проблемы?

Из всех вариантов решения проблемы выбирается тот, который полностью способен разрешить ситуацию и увеличить положительные последствия.

Упражнение направлено на осознание собственных установок, резервов и возможностей разрешения проблем.

Завершение работы - Обмен чувствами- 10 минут

5. Социальная реклама о вреде алкоголя, наркотиков

Просмотр, обсуждение "необходимость профилактики употребления ПАВ путем СМИ";

Создание антирекламы ПАВ.

Обмен впечатлениями.

6. Общение. Разрешение конфликтных ситуаций. Модели общения. Формирование умения принимать и оказывать поддержку.

Цель: Формирование навыков коммуникативной компетенции, оказывать поддержку в случае употребления ПАВ знакомым, друзьям.

Начало работы. Цель: Создание рабочей атмосферы в группе

Разговор о чувствах, об итогах прошедших занятий. Информационное вступление на тему "Что такое общение?" -

Работа по теме занятия. Мозговой штурм на тему "Возможные способы общения" -

Цель: Осознание разных способов общения. Общение при случае употребления ПАВ друзьями, знакомыми.

Работа по теме - Ролевые модели поведения -

Цель: осознание возможных проблем в общении, отработка навыков эффективного общения, отработка навыков эффективного общения.

Упражнение "Ориентация в проблеме при помощи активного слушания".

Участники делятся на пары. Первые номера в паре заявляют о своей проблеме. Задача вторых номеров - разобраться в проблеме собеседника, используя приемы активного слушания. Затем участники меняются ролями. Ведущий называет номера приемов, которыми следует воспользоваться. Проблемы называют сами участники. При возникновении сложностей ведущий может им предложить подготовленные заранее варианты проблем.

Завершение проблемы - Переключатели

Участники становятся в произвольном порядке. На счет ведущего "три" все должны подпрыгнуть и повернуться на 90 градусов в какую-либо сторону. Задача участников - стараться повернуться в одну и ту же сторону.

Упражнение на внимательность, помогает научиться вставать на позицию другого человека, учит согласованности действий, помогает снять напряжение.

7. Зависимость. Развитие представлений и понимание сложности данного явления.

Цель: сформировать собственное отношение к алкоголизму и наркомании.

Начало работы - Итог прошлых занятий, обмен чувствами

Работа по теме - Зависимость и созависимость

Более глубокое понимание понятия созависимости. Памятка созависимости.

Мифы о ПАВ

Разминка Имя-движение- 10 минут

Участники садятся в круг. Каждый по очереди произносит свое имя и совершает при этом какое-нибудь движение руками, ногами, всем телом. Вся группа хором повторяет его имя и сделанное движение. Затем то же самое делает следующий участник...вся группа

Работа по теме - Суд над зависимостью- 20 минут

Подкрепление знаний, полученных ранее, попытка прочувствовать их образно.

Ведущий просит всю группу поучаствовать в судебном процессе над зависимостью от ПАВ. Он вызывает добровольца на роль судьи. Остальные участники делятся на защитников и обвинителей.

В роли зависимости выступает сам ведущий. Задача группы - совместными усилиями решить, виновна ли зависимость в гибели людей? Для этого они должны собрать достоверную информацию и предоставить факты.

Для выполнения задания участники придерживаются следующей схемы:

Команды адвокатов и обвинителей составляют коллективное определение зависимости методом мозгового штурма и изображают его на листе бумаги в образной форме.

Каждая из сторон на ватмане записывает факты, подтверждающие виновность или невиновность зависимости.

Затем дело вносится на рассмотрение в суда.

В заключение игры все "снимают" с себя роли, проводится обсуждение.

Делается обобщение.

Обмен впечатлениями

8. Границы личности. Групповое давление и умение отстаивать собственную позицию

Цель: выработать навыки защиты собственных границ, умение отстаивать собственную позицию, противостоять соблазну употребления ПАВ.

Начало работы - Обмен чувствами, настроением.

Инструкция участникам: "Ребята! С раннего возраста мы начинаем приспосабливаться к жизни в обществе, и ощущаем его давление. Это давление со стороны окружающих сохраняется в течение всей жизни.

Очень отчетливо давление среды начинает чувствоваться при поступлении в школу. Здесь завязывается множество социальных контактов, но возникает и множество проблем: необходимо налаживать отношения с товарищами и педагогами, вырабатывать эффективные стратегии поведения. В вашем возрасте у школьников особенно остро встает вопрос о соответствии ожиданиям сверстников и некоторых значимых взрослых. Они стремятся попасть в определенную компанию сверстников, иметь определенных друзей и готовы для этого пойти на многие жертвы. Для того чтобы быть готовыми к возможному давлению со стороны окружающих, мы поговорим сегодня о способах самозащиты в подобных случаях".

Работа по теме - Границы моей личности - осознание собственных границ - 20 минут

Участникам дается задание нарисовать свое личное пространство в виде какого-нибудь образа, дать этому образу название, очертить его границы.

Ведущий предлагает подумать и написать ответы на вопросы:

Где проходит граница моего личного пространства?

Имеет ли кто-нибудь право нарушать эту границу?

Кого я могу пустить на более близкое расстояние в моем личном пространстве?

Игра направлена на осознание психологических границ.

Ролевая игра "Дискоотека" - осознание собственной роли в ситуациях давления группы

Компания друзей идет на дискотеку. Ребята танцуют и веселятся.

Ситуация 1

К каждому по очереди подходит торговец с наркотиками и предлагает "взбодриться". Задача участников - отказаться любыми способами, несмотря на уговоры. Задача продавца - уговорить любыми способами.

Ситуация 2

Кто-то из друзей принес на дискотеку травку и предлагает затянуться. Один из них отказывается, остальные пытаются заставить его, говоря, что не будут с ним дружить, или угрожают физической расправой.

Обсуждение.

Обмен чувствами

Завершение работы - Обмен чувствами

9. Понятие морали и нравственности, смысла жизни и личностных ценностей. Постановка ближайших жизненных ценностей.

Цель: Формирование активной жизненной позиции, умения планировать будущую жизнь и добиваться успеха. Формирование и развитие навыков изменения себя.

Начало работы - обмен чувствами- 5 минут

Разминка - Роза и чертополох

Разрядка

Каждый участник берет два предмета, один будет "розой", то есть качеством, которое принимается в участнике, другой - "чертополохом", то есть качеством, которое желательно изменить. Один участник подходит к другому члену группы и говорит фразу: Я дарю тебе розу за то, что ты..." и "...чертополох за то, что ты...". Участник, получивший подарки, дарит их следующему по той же схеме.

Работа по теме занятия - Ценности - осознание смысла жизни и личностных ценностей - 20 минут

Участникам раздают по шесть листочков и предлагают на каждом из них написать то, что для них ценно в этой жизни. Затем листочки ранжируются таким образом, чтобы самое ценное оказалось на самом последнем листочке. Ведущий предлагает представить себе, что случилось что-то страшное и из жизни исчезла та ценность, которая написана на первой бумажке. Нужно смять и отложить бумажку и осознать, как теперь без этого живет. Затем то же самое происходит с каждой ценностью по порядку. Каждый раз предлагается обратить внимание на внутреннее состояние после потери ценности.

Затем ведущий объявляет, что произошло чудо и появилась возможность вернуть любую из ценностей, можно выбрать одну из смятых бумажек. И так шесть раз. Затем предлагается осознать, что произошло, можно добавить какие-то ценности и посмотреть, сохранится ли прежний порядок ранжирования.

Упражнение выполняется под медиативную музыку, большое значение имеют интонации и голос ведущего, произносимый текст должен быть простым и гладким. Упражнение провоцирует возникновение очень глубоких переживаний. Обстановка во время его проведения должна быть предельно безопасной - не должно быть лишних звуков, никто не должен входить в помещение, участники не должны мешать друг другу (их можно рассадить на комфортное расстояние друг от друга).

Прежде чем проводить это упражнение в группе, ведущий должен получить опыт его проведения и оценить его глубину.

Обсуждение.

Упражнение дает возможность участникам осознать и почувствовать важность построения собственной иерархии ценностей.

Метод "Маршрут успеха" - знакомство с навыками целеобразования

Перечислите свои цели-мечты:

на месяц,
на полгода,
на год,
на пять лет.

Для этого задайте себе вопросы:

Чего я хочу достичь?

Что я должен для этого предпринять?

Какие могут возникнуть проблемы?

Какими способами я могу этого достичь?

В какие сроки я хочу это сделать?

В результате участники должны составить личные планы на месяц, полгода, год, пять лет.

10. Мотивация на здоровый образ жизни без ПАВ.

Инструкция: "Ребята! У нас сегодня завершающее занятие. И мы будем говорить о смысле жизни и целях на будущее. Мне было очень приятно с вами работать и немного грустно расставаться. Вы многое узнали на наших занятиях и сможете это использовать в своей жизни. Вы сейчас у самого подножия вашей жизненной вершины. Подъем может быть трудным, но я уверена, что вы достигнете задуманных целей".

Подведение итогов занятий.

Обсуждение прошлых занятий.

Диагностика употребления ПАВ.

Завершение работы - Мой день 10 лет спустя.

Закройте глаза и представьте себе свой день через 10 лет. Итак, вам будет 25 лет. Вы просыпаетесь утром? Который сейчас час? Где вы находитесь? С кем? Что делаете дальше? Постарайтесь увидеть все события этого дня подробно и конкретно. Подойдите к зеркалу. Что вы там увидите? Почувствуйте, какие звуки раздаются? Какие у вас тактильные ощущения? Вам все больше и больше нравится ваш будущий образ. Он становится для вас все более и более приятным. Он очень вам нравится. Вы открываете глаза и стараетесь запомнить эти приятные ощущения от встречи с самим собой в будущем.

Вторичная диагностика аддиктивного поведения

Упражнение "Советы знаменитостей"

Участникам предлагается представить себя в будущем. Они стали известными людьми (на грудь прикрепляются таблички с названиями престижных профессий). Их пригласили на телепередачу, посвященную профилактике наркомании, и сейчас они могут обратиться к подросткам. Каждый участник произносит несколько фраз-обращений.

Прощание.

Все встают в круг и берутся за руки. Ведущий слегка сжимает ладонь своего соседа справа, тот, в свою очередь, передает рукопожатие своему соседу справа и т.д. Таким образом, рукопожатия должны пройти по кругу и вернуться к ведущему от соседа слева.

Ведущий благодарит участников за работу и прощается с группой.

Проективная методика - Послание миру - "предотвращение употребления наркотиков среди молодежи".

Цель: Осознание собственной роли и ответственности в отношениях с ПАВ.

Группа делится на подгруппы (две или три) в зависимости от количества учащихся. Каждая подгруппа получает задание: подготовить проект "Предотвращение употребления наркотиков среди молодежи". Задача участников - подготовить речь для предоставления проекта, лозунги, нарисовать плакаты со схемой действия. Ведущий поясняет, что они имеют полную свободу выбора мер предупреждения наркомании.

Для разработки проектов участники могут использовать принципы "мозгового штурма". Затем каждая команда выступает со своими предложениями.

Упражнение направлено на выработку активной жизненной позиции, осознание собственной ответственности за решение данной проблемы.

Заключительное слово.

Практическое занятие 4. Консультирование детей и подростков с суицидальными мыслями/попытками (2 часа).

Цель: освоить основные подходы к работе психолога с суицидальными мыслями/попытками.

Задачи:

1. Закрепить знания в области психологических причин суицидального поведения и принципов работы психолога.
2. Приобрести навыки подбора соответствующего психологического инструментария по работе с суицидальными мыслями/попытками у детей подростков.
3. Тренировать способности самостоятельного проведения консультации.

Материалы: самостоятельно подготовленные магистрантами программы работы по заявленной теме, текст беседы с «человеком на крыше», пример тренинговой профилактической программы.

Ход занятия:

1. Групповое обсуждение основных понятий по теме:

Суицидальное поведение, подростки, профилактика суицидального поведения.

2. Выполнение упражнений.

А). Магистранты демонстрируют подготовленные программы по обозначенной теме. Преподаватель осуществляет руководство процессом и супервизию.

Б). Дополнительные материалы (См. Приложение к практическому занятию № 4).

Компетенции, приобретаемые на лабораторном занятии. В результате работы магистранты должны:

знать: основные понятия и термины в области психологии детских страхов.

уметь: подбирать и использовать процедуры и техники, соответствующие специфике консультативной задачи.

владеть: пониманием структуры консультативного процесса с ребенком по снижению уровня страхов.

Материалы для практического(лабораторного) занятия № 4.

1. Примерный текст для группового обсуждения.

Суицид подростков имеет следующие черты:

- суициду предшествуют кратковременные, объективно нетяжелые конфликты в сферах близких отношений (в семье, школе, группе);
- конфликт воспринимается как крайне значимый и травматичный, вызывая внутренний кризис и драматизацию событий;
- суицидальный поступок воспринимается в романтически-героическом ореоле: как смелый вызов, как решительное действие, как мужественное решение и т.п.
- суицидное поведение демонстративно, в нем есть признаки «игры на публику»;
- суицидальное поведение регулируется скорее порывом, аффектом, в нем нет продуманности, взвешенности, точного просчета;
- средства самоубийства выбраны неумело (прыжок с балкона 2-3 этажа, малотоксические вещества, тонкая веревка и т.п.).

Учитывая актуальность профилактики суицида, многие авторы задаются вопросом: нельзя ли заранее распознать суицидента и помешать его намерению? Абсолютно точных признаков суицидального риска нет, но наиболее общими являются: [14, с. 67]

1. Признаки замышляемого суицида. К ним относятся: разговоры на темы самоубийств, смерти, сны с сюжетами катастроф, сны с гибелью людей или собственной гибелью, повышенный интерес к орудиям лишения себя жизни, рассуждения об утрате смысла жизни, письма или разговоры прощального характера.

2. Наличие опыта самоубийства в прошлом, наличие примера самоубийств в близком окружении, особенно родителей и друзей; максималистические черты характера, склонность к бескомпромиссным решениям и поступкам, деление мира на белое и черное.

3. Объективная тяжесть жизненных обстоятельств: детство, прошедшее в неблагополучной семье; плохие отношения с близкими в данный период; потеря дорогого человека, общественное отвержение; тяжелое заболевание и т.д.

4. Снижение ресурсов личности, позволяющих противостоять трудностям: депрессия, стрессовые состояния, беспомощность, болезни, насилие в близком окружении, истощенность физического или психического плана, неопытность и неумение преодолевать трудности.

2. Пример разговора для предотвращения самоубийства.

Что Вы скажете человеку на крыше?
(Текст для предотвращения самоубийства).

Среди кризисов, с которым приходится сталкиваться психологам-профессионалам, самым страшным является влечение к самоубийству. Психологи, социальные работники, психиатры и работники образования часто оказываются совершенно беспомощными перед человеком, грозящим убить себя, так как терапия или консультирование требуют времени для установки личностного контакта и открытого диалога. Такие требования оказываются нереалистичными в ситуации, в которой трагическая развязка может наступить в любую секунду.

Множество случаев самоубийства, с которыми нам приходилось сталкиваться, лишь подчеркивают эту беспомощность с болезненной ясностью. В двух из таких случаев, потенциальные самоубийцы – молодой человек в одном случае и девушка в другом, оба на военной службе – заперлись в помещении с пистолетом, объявив, что собираются покончить с собой. Оба осуществили свое намерение через некоторое время (15 минут и три часа соответственно), в течение которого несколько человек, военных и штатских, тщетно пытались удержать их от этого шага. При нашем позднейшем разговоре с некоторыми из этих людей выяснилось, что у них не было ни малейшего представления о том, что могло бы помочь им установить доверительный контакт с потенциальным самоубийцей в столь отчаянных обстоятельствах. Конечно, они сделали все, что могли, в соответствии со здравым смыслом и интуицией, но безуспешно. Неудивительно, что они ощущают свою неудачу как тяжелое бремя ошибки, которую уже не исправить.

Возможен ли какой-либо специальный текст-рекомендация, который помог бы отговорить самоубийцу от последнего шага в большинстве случаев? Ответ: да. Такой текст должен базироваться на достижениях клинической психологии, существующих на сегодня, и на исследованиях феномена самоубийства. В то же время, он должен быть достаточно простым и понятным для того, чтобы его можно было использовать в ситуации крайней срочности и эмоционального напряжения. Далее, мы приводим пример такого текста.

Основные принципы

Главное, что нужно уяснить – это существование общих черт в поведении всех самоубийц. Все исследования такого поведения, имеющиеся на сегодня, указывают, по крайней мере, на два состояния, практически универсальных для психики людей, готовых покончить с собой, особенно в ключевой – финальной – фазе.

Во-первых, потенциальный самоубийца чувствует, что находится в изоляции, полностью отрезанным от других людей. Он или она, как правило, ощущают себя по ту сторону от всякой возможной помощи. Таким образом, акт самоубийства вытекает из чувства абсолютного одиночества, брошенности, ненужности. И это чувство, как в заколдованном круге, постоянно усиливается

самим самоубийцей: чем крепче его намерение покончить с собой, тем сильнее будет отказ от постороннего вмешательства, который, в свою очередь, усилит чувство изолированности. В представлении самоубийцы, никто не способен измерить глубину его (её) страдания; никто и никогда еще не был так подавлен, оскорблен, предан, не находился в таком отчаянии или ярости. Нет такого человека, который бы мог представить, что с ним (с ней) происходит. Хуже того, самоубийца уверен, что попытка его остановить приведет лишь к продолжению страдания. Продолжать жить для него значит продолжать страдать. Именно поэтому человеку, который действительно хочет помочь, лучше всего держаться на расстоянии вытянутой руки. В таком случае самоубийца остается один, и в то же время рядом с кем-то, кто способен его понять.

Во-вторых, потенциальный самоубийца радикальнейшим образом сужает свое восприятие мира. По мере того как он сам приближает свой конец, самоубийца ограничивает свою восприимчивость к внешнему влиянию до полной анестезии. Для человека, чей палец зажат в тисках, весь мир стремительно сужается до пальца и тисков. Есть только зажатый палец и тиски, и больше ничего. Точно так же для самоубийцы существует только его боль и причина, приведшая к ней. Все остальное не имеет значения.

Описанными состояниями, конечно же, не исчерпывается бесконечное число факторов, ведущих к роковому шагу в каждом отдельном случае. Тем не менее, мы можем утверждать, что чувство изоляции и сужение перспективы являются наиболее характерными элементами в описании феномена самоубийства. Исходя из этих двух важнейших характеристик, мы можем построить примерное руководство. Оно будет базироваться на двух основных отношениях, дополняющих друг друга.

1. Отношение участия. Спасатель (так мы далее будем называть человека, совершающего попытку отговорить самоубийцу от осуществления своего намерения) должен объявить, что готов полностью встать на место самоубийцы, в полной мере сопереживать его боли и его положению в целом. Такое отношение – единственное, что может быть правильным ответом на чувство изоляции. Отношение участия противостоит отношению конфронтации, когда "спасатель" пытается убедить самоубийцу, что его намерение неправильно и неприемлемо. Как мы увидим далее, такое убеждение необходимо, но если подход спасателя состоит только в нем, он обречен на провал. Прежде всего, спасателю нужно встать на сторону спасаемого, чтобы хотя бы в самой малой степени ослабить его чувство изоляции. Для этого он должен проявить полное участие, вплоть до готовности принять точку зрения самоубийцы, что смерть – единственный выход из положения. Только так мы сможем надеяться, что самоубийца вообще будет слушать что-либо из того, что спасатель намерен сказать.

2. Отношение побуждения. После того как спасатель достиг правильного отношения к спасаемому – то есть отношения полного участия – приходит момент озвучить, четко и ясно, доводы против самоубийства. Самое время напомнить потенциальному самоубийце о вещах, к которым он (она) слеп из-за

своей временной невосприимчивости к чему-либо, кроме собственной боли. Рассказать о страданиях, которые он доставит своим шагом любящим его людям; о доступных ему других, кроме смерти, способах справиться с проблемой, о другой возможности уменьшить страдания; и о том, что решение о самоубийстве чаще всего основано на заблуждении.

В то время как отношение участия противопоставляется испытываемому самоубийцей чувству изоляции, отношение побуждения призвано расширить его поле зрения. К сожалению, большинство так называемых спасателей ограничиваются простым объявлением понимания и сочувствия и не пытаются донести до сознания самоубийцы какую-либо альтернативу его намерению.

Оба отношения – участие и побуждение – находятся в диалектической связи друг с другом: чем полнее участие одного человека в проблеме другого, тем более он способен к побуждению последнего, и наоборот. Так, поставив себя на сторону потенциального самоубийцы и выразив ему свою готовность к пониманию, мы получаем в ответ его внимание к нашим анти-суицидальным посланиям. Напротив, осмеливаясь поколебать его решимость, мы тем самым демонстрируем, что наша поддержка – не просто глупое поддакивание, но гораздо более значимое одобрение кого-то, кто так же, как и спасаемый, имеет мужество находиться в оппозиции.

Факты в пользу текста для предотвращения самоубийства.

Насколько нам известно, в профессиональной литературе не встречается текста, на который желающие помочь люди могли бы ориентироваться в своем обращении к потенциальному самоубийце. Кто-то, возможно, захочет оправдать такой факт тем, что каждый суицидальный случай уникален, и ни один текст не может быть универсально значимым. Такая точка зрения несостоятельна. Прежде всего, базовый анти-суицидальный текст мог бы облегчить создание индивидуальных версий применительно к каждому отдельному случаю. Похожий процесс наблюдается, например, при лечении с помощью гипноза, где базовые тексты сильно помогают практику в формировании подхода к пациенту. Однажды созданные и доведенные до совершенства, эти тексты никогда не повторяются в точности, но помогают врачу достичь большей гибкости в отношении пациента, вырабатывая новые подходы на старой основе или же приспособливая существующие к его особым нуждам. Следовательно, базовый анти-суицидальный текст так же мог бы быть полезным во множестве разных случаев. Затем, известно, что ситуации крайнего стресса вызывают сходные реакции. Было отмечено, что люди обычно реагируют крайне разнообразно на прикосновение пушинки, но крайне однообразно, когда прикасаются к раскаленному утюгу. То же относится и к душевному страданию: несмотря на индивидуальные различия, суицидальный кризис способствует сильному сходству между самоубийцами. Это сходство хорошо видно на примере чувства изоляции и суженной перспективы, характерного практически для всех самоубийц. Этот факт уже сам по себе делает вполне возможной формулировку единого базового текста, с которым можно было бы обращаться к человеку, находящемуся на грани.

Другое возражение коренится в отвращении многих профессиональных психологов к уговорам. Отказ от каких-либо авторитетных суждений часто является основной характеристикой подлинно врачебного подхода. Такая позиция, тем не менее, совершенно очевидно неприменима в отношении к человеку, склонному к самоубийству. Большинство людей (и мы в их числе) чувствуют себя не только вправе, но и обязанными пресечь попытку самоубийства, не только словесно, но, если необходимо, и физически. Во многих странах человек, имевший возможность предотвратить смерть и не сделавший этого, несет уголовную ответственность. Такой кризис, когда человек находится в состоянии выбора между жизнью и смертью, дает моральное и профессиональное право использовать самые сильные и самые убедительные аргументы.

В соответствии с этими причинами, мы создали следующий текст для предотвращения самоубийства. Собственно текст печатается курсивом, сопровождающие его комментарии – обычным шрифтом. Текст разделен на две части: первая выражает отношение участия, вторая – отношение побуждения. Мы представляем этот текст как образец, открытый для возможных комментариев, предложений и поправок, а также как основу для индивидуальных версий. Таким образом, каждый абзац текста может рассматриваться как предложение, которое читатель может принять или отвергнуть. Так же можно адаптировать словесный состав текста к уровню воспринимающего. Наш воображаемый адресат – юный израильский поэт, оттого наш текст, возможно, слишком изыскан. Текст должен быть как можно более простым для восприятия.

Мы уверены, что внимательное знакомство с текстом даст будущим спасателям возможность установить контакт с различными типами людей, испытывающих крайний душевный кризис, в том числе с теми, которые отказываются говорить или, наоборот, постоянно перебивают собеседника. В случае с молчуном предлагаемый нами текст может дать спасателю возможность говорить до тех пор, пока он не получит от своего "собеседника" хоть какой-то явный ответ. В случае если потенциальный самоубийца постоянно перебивает, базовый текст может служить для спасателя путеводной нитью, так, чтобы его обращение сохраняло целостность, не превращаясь в бессмысленные фрагменты. В сущности, все рекомендации для будущих спасателей обычно рассчитаны на постоянное взаимодействие, все они основаны на допущении, что любое вмешательство или ответ спасателя имеют смысл только в том случае, если учитывают реакцию или требование потенциального самоубийцы. Как бы там ни было, большинство людей, находящихся в состоянии выбора между жизнью и смертью, сохраняют молчание либо отвечают односложно. Нижеследующий текст мог бы помочь установить связь в таких случаях.

А.

Привет. Меня зовут так-то и так-то. А тебя? Те несколько вопросов, которые мы включили в текст, не являются необходимыми. Каждый случай

подсказывает свои вопросы, которые следует задать. Но задавать их нужно для того, чтобы выйти на диалог, хотя бы самый скупой. Важность имени нельзя переоценить. Обращение к человеку по имени может содействовать скорейшему преодолению отчужденности. Мы выбрали имя Рон в память об израильском поэте Роне Адлере, который покончил с собой в 1976 году в возрасте 19 лет.

Привет, Рон. Я здесь, чтобы поговорить с тобой. Я надеюсь, что смогу говорить за ту часть тебя, которая все еще хочет жить. В любом суде, даже в тоталитарном государстве, каждый человек имеет право на защиту. Поэтому, раз ты сам назначил себя обвинителем, судьей и палачом в одном лице, я прошу слова как твой защитник.

До тех пор, пока человек не положил конец своей жизни, мы допускаем, что в нем сохраняется желание жить. Стихи Фернандо Пессоа, которые мы вынесли в эпиграф этой статьи, очень точно иллюстрируют это. Некто Шнейдман (1985) также писал о метафорическом "конгрессе", который "держит совет" в душе самоубийцы. Этот факт оставляет надежду на то, что жизнь на этом "совете" может взять верх, даже если от ее имени выступает лишь еле слышный "внутренний голос". Орбах и другие (1991) детально продемонстрировали смятение, царящее в душе самоубийцы даже на крайней стадии, когда влечение к смерти сопровождается сильнейшим страхом. Поэтому цель спасателя не столько в том, чтобы стрелка на весах жизни и смерти полностью склонилась в сторону жизни, сколько в том, чтобы лишь подтолкнуть ее в нужном направлении, избегая при этом грубых и самонадеянных действий.

Прежде всего, поверь, что я понимаю, как мало осталось у тебя терпения. Боль, которую ты испытываешь, ужасна. Я полностью признаю, что твое страдание безмерно и ситуация кажется абсолютно невыносимой. Это страдание, которое нельзя преодолеть, от него нельзя просто отстраниться или забыть. Это мучение должно быть прекращено. Я думаю, что ты чувствуешь себя не в силах и дальше бороться против всего, что слишком сильно превосходит тебя, против всех неудач и жестокости жизни. Я признаю твою боль. Я принимаю твое чувство беспомощности. Я понимаю, что ты чувствуешь себя в тупике. Каждый человек может однажды дойти до точки, в которой он воскликнет: "Вот то, что я не в состоянии вытерпеть". Думаю, что ты сейчас именно в этой точке. Но даже в таком случае я постараюсь показать тебе дугой взгляд на вещи. Я считаю, что другому мнению тоже можно дать слово.

Ты можешь спросить себя, кто это тут такой умный, что думает, будто сможет меня убедить? Может быть, в твоих глазах я лишь человек, которому платят за то, чтобы удержать тебя от самоубийства любым способом. Но я прошу тебя: пожалуйста, поверь, что здесь и сейчас, в тот момент, когда я говорю с тобой, я не психолог, не полицейский и не социальный работник. В этот момент я просто человек, и я боюсь того, что ты собираешься сделать.

Крайность ситуации требует от спасателя готовности говорить открыто. Человек, дошедший до последней черты, обладает повышенной

чувствительностью к фальши. Поэтому честное раскрытие всех возможных чувств, которая это ситуация может вызвать, - например, искреннего страха, что акт самоубийства может свершиться в любой момент, - может помочь в установлении доверительного контакта.

Прежде всего, я хочу, чтобы ты знал: я не против самоубийства в принципе. Я не считаю его ошибкой или грехом. Существуют ситуации, в которых действительно кажется, что лучше умереть, чем продолжать страдать, и я готов подтвердить право человека выбрать смерть в такой ситуации. Я буду уважать такое решение. Если после того, как ты выслушаешь меня, ты решишь, что в твоём случае не осталось ни малейшей надежды, и нет ни одной причины, по которой стоило бы продолжать жить, я больше не буду тебя трогать.

Такая позиция, будучи выраженной (конечно, только в том случае, если спасатель готов под ней подписаться), может способствовать тому, что послание будет принято. Говоря таким образом, спасатель пытается показать, что выбор в пользу жизни может быть добровольным решением самого самоубийцы, независимо от каких-либо принципов. Невозможно поверить в то, что абстрактные доводы о ценности жизни смогут как-то подействовать на человека, уже дошедшего до готовности убить себя. Уважение, выражаемое к свободе самоубийцы в отношении самого себя, очень важно. Ведь во многих случаях решение убить себя – это последняя отчаянная попытка человека распорядиться своей жизнью, после того как он потерял контроль над ней. Поэтому очень важно дать потенциальному самоубийце почувствовать, что он или она имеет хоть какую-то реальную власть над тем, что осталось от его (её) жизни.

Насколько я вижу, Рон, для тебя остался только один способ покончить с кошмаром, который с тобой происходит: прекратить все чувства, мысли и желания. Для тебя ситуация не просто ужасна, - тебе кажется, что она будет ухудшаться. То, что ты испытываешь сейчас, может тебе представляться лишь первым шагом на пути к еще большему страданию. Поэтому, возможно, ты говоришь себе: "Я должен положить конец этой жизни прямо сейчас! Если мне не хватит мужества это сделать, я буду вынужден страдать без конца. Мне придется все начинать с нуля. У меня просто нет больше сил для этого". Может быть, ты чувствуешь себя совершенно одиноким перед своей проблемой, и нет во всем мире того, кто мог бы тебе помочь. В этом одиночестве все, что ты видишь, - это твоя боль. Всякое возможное решение тонет во мраке, и смерть кажется единственным выходом.

Читатель может подумать, что такие слова скорее усилят тягу к самоубийству, чем ослабят ее. Мы думаем, вряд ли. Произнося возможные мысли самоубийцы вслух, мы ставим себя на его место. Доверие к нам от этого вырастет, так как отчаявшийся человек увидит, что мы не склонны что-либо приукрашивать. Это дает нам надежду на то, что потенциальный самоубийца будет готов нас выслушать.

Ты, может быть, удивляешься, почему я говорю все это. Ты думаешь: "Неужели ЭТИМ он хочет мне помочь?". Конечно же, нет. Я понимаю, что ты хочешь умереть, но я допускаю, что какая-

то часть тебя еще хочет жить. И я хочу дать голос этой твоей части. Все, что я хочу сказать – это то, что я знаю кое-что об отчаянии. Ты не был бы здесь, если бы просто не хотел видеть возможных решений из-за лени или упрямства. Я уверен, что если бы ты увидел какой-то другой выход из сложившейся ситуации, хотя бы намек на выход – ты не захотел бы умирать. Поэтому я уважаю твои чувства и твое намерение. Я знаю: если бы ты мог, ты поступил бы иначе.

Самоуважение самоубийцы, как правило, сильно понижено. В таком случае, как выразить свое уважение и понимание так, чтобы потенциальный самоубийца принял его? Единственный способ – это уважать его логику.

Далее мы обращаемся к мотиву самоубийства, из чего следует, что нам необходимо хоть что-то о нем знать – из внешних источников, из прежнего знакомства с потенциальным самоубийцей или непосредственно из его ответов. В нашем примере причина, приведшая к намерению покончить с собой – провал в колледже. Естественно, в каждом отдельном случае необходимо знать подлинный мотив.

Я вижу, что после того, как ты провалился в колледже, жизнь для тебя потеряла смысл. Видимо, успешная учеба в колледже была очень важна для тебя, она была твоим главным стимулом и играла большую роль в твоей самооценке. Успех в колледже был для тебя не просто возможностью получить образование. Для тебя это было вопросом самоуважения. Теперь, когда ты провалился, ты – на дне. Ты чувствуешь, что ни на что не способен, что потерял лицо и никогда уже не сможешь посмотреть на себя в зеркало.

Отношение участия означает, что мы принимаем те разбитые ценности, за которые самоубийца готов отдать жизнь. Если, например, к самоубийству ведет неразделенная любовь, нам следует в полной мере показать свое сочувствие, приняв значимость романтической любви.

Может быть, ты считаешь, что без тебя мир станет лучше. Люди в твоём состоянии часто думают, что с их смертью мир испытает облегчение.

Озвучивая крайне негативное отношение потенциального самоубийцы к самому себе, мы преследуем две цели: а) поднять уровень доверия к спасателю, который осмеливается говорить о вещах так, как есть на самом деле, а именно – что хуже некуда; б) позволить потенциальному самоубийце взглянуть со стороны на собственное отношение к себе, чтобы дать надежду на какую-то перспективу.

Может быть, все наоборот: ты так взбешен, что чувствуешь себя вправе заставить других отвечать за твою смерть. Ты чувствуешь, что тобой пренебрегли, тебя предали или использовали. И ты считаешь правильным указать людям на того, кто так поступил с тобой, и насколько плохо он отнесся к тебе.

Может, тебе просто все равно. Другие люди кажутся настолько далекими от тебя, о них трудно даже подумать. Пусть сами разбираются в своих чувствах. Все бледнеет в сравнении с твоей болью. Ничто не имеет значения. Единственное, что ты чувствуешь сейчас – это ясный голос внутри тебя, который подсказывает тебе прекратить боль, не медля.

Признаюсь, говоря за твои чувства, я сам начинаю ощущать твоё отчаяние, твоё унижение и беспомощность. Я становлюсь унылым и подавленным.

Здесь мы достигли высшей точки нашего обращения: спасатель полностью соединяется с самоубийцей в его отчаянии. В этом отношении участия находит своё логическое завершение.

В.

И всё же, Рон...Мы надеемся, что всё вышесказанное дало спасателю право на переход к побуждению. Слова "и всё же" - знак этого перехода. Далее мы увидим, однако, что, побуждая самоубийцу к отказу от своего намерения, спасатель должен стараться не только удержать, но и усилить то чувство близости к спасаемому, которое было достигнуто.

.. я буду пытаться убедить тебя не совершать самоубийство. Я попытаюсь сделать это от лица той части тебя, которая хочет жить. Прежде всего, обещаю тебе, что после того, как всё кончится, я останусь с тобой, если ты этого захочешь, и постараюсь помочь тебе найти правильное решение. Я ничего не гарантирую, но я обещаю тебе постараться и поддержать тебя. Я буду стараться помочь не только словами, но и делом, насколько смогу. Я обещаю тебе, что после того, как ты спустишься с крыши (выйдешь из ванной, из подвала и т.д.), я не оставлю тебя. Я буду помогать тебе вернуться к жизни. Я осознаю, что связываю себя моральным обязательством перед тобой.

Каждый спасатель, конечно, должен сначала соизмерить вес такого обязательства со своими силами. Если спасатель не чувствует себя в состоянии или не хочет выдержать его, то лучше обойтись более легким обязательством.

Может быть, твоё отчаяние, подавленность или гнев так сильны, что ты не можешь заставить себя кого-то слушать, даже если этот кто-то говорит разумные вещи. В таком случае я хочу предложить тебе более скорую помощь. Тебе необходимо мгновенное облегчение – что ж, если хочешь, я помогу тебе получить лечение, которое облегчит твоё состояние. Врачи часто колеблются в оказании такой помощи, потому что не всегда уверены, в самом ли деле она необходима. У меня нет никаких сомнений в том, что ты не должен больше страдать. Ты получишь помощь – если захочешь – до того времени, когда для твоей проблемы найдётся настоящее решение.

Главный соблазн смерти – мгновенное облегчение. Психиатрическое лечение, весьма оправданное в таких обстоятельствах, также его даёт. Сделав такое предложение, мы отнимем у мысли о смерти большую часть её привлекательности.

Ты так долго слушал меня, и я благодарен тебе за это. Вполне возможно, что ты согласился слушать, потому что кое в чём я был прав. Поэтому я попрошу ещё немного потерпеть меня и дать мне возможность говорить как твоему защитнику против смерти. Смерть хочет перевести тебя на свою сторону, ну а я попытаюсь убедить тебя остаться здесь.

Изображение смерти как внешнего врага, который хочет заманить самоубийцу в ловушку (Уайт и Энстон, 1990), позволяют спасателю продолжать продвигаться к цели, не переставая при этом относиться к спасаемому с

участием. Участие теперь выражается в том, что спасатель отождествляет себя с волей к жизни, существующей в душе потенциального самоубийцы, а смерть представляется искушителем и врагом.

Самое ужасное, что мысль о смерти может с тобой сделать – это заставить весь мир казаться таким далеким, что все на свете теряет значение. Твоим страданием смерть заставляет тебя чувствовать так, будто все другие исчезли. Не только друзья перестали существовать для тебя. Твои дети, твои близкие и родители (если это возможно, их лучше всего назвать по именам) – все пропали, стерлись из твоей памяти. Кажется, что бесконечное расстояние отделяет тебя от всего и от всех, кто мог бы что-то для тебя значить.

Теперь мы обращаемся к испытываемому самоубийцей чувству изоляции.

Я думаю, тебе известны ситуации, в которых возникает подобная иллюзия. Ты знаешь, что происходит, к примеру, с человеком, испытывающим жуткую зубную боль. Ничто не имеет значения, ничто не ценно, единственная важная вещь на свете – сделать так, чтобы зуб перестал болеть. Или морская болезнь. Люди, которых мучает морская болезнь, часто говорят: "О, дайте мне умереть! Я больше не могу!" Для них существует только их тошнота. Их тошнит – и все. Сама мысль о том, что кто-то может хотеть есть, кажется им абсурдом. И все же, человек с зубной болью знает, что зуб не будет болеть вечно. И человек с морской болезнью знает, что тошнота пройдет, и он сможет спокойно жить дальше, есть и хорошо себя чувствовать. Никто не кончает с собой из-за тошноты или зубной боли. Тебе кажется абсурдным сравнение твоего страдания с зубной болью или морской болезнью. Такое сравнение кажется тебе смешным, потому что, какой бы страшной ни была боль или тошнота, всякий знает, что через некоторое время мучения кончатся, тебе же твоя боль кажется бесконечной. Однако, вполне возможно, что она тоже пройдет. В таком случае, если твое страдание временно, твое решение убить себя – это ошибка. Возможно, ты просто глупо даешь смерти провести тебя. Представь на минутку, что произойдет, если, уже после смерти, ты сможешь вспомнить, из-за чего захотел умереть? Представь, что ты мертв и смотришь со стороны на свою смерть и на те возможности, которые у тебя были и, может быть, ждали тебя в следующую минуту, если бы ты был жив. Что бы ты подумал? Вполне возможно, что ты бы понял, что попался как дурак, что поддался иллюзии! Могло бы оказаться, что ты убил себя напрасно! Может быть, ты оглянулся бы на свою смерть и сказал: "Если бы я подождал еще чуть-чуть, я увидел бы первый признак надежды! Как глупо было не подождать, как слеп я был! Неужели из-за ЭТОГО я убил себя?!"

Рон, тебе сейчас девятнадцать.

Если спасатель не знает, сколько лет спасаемому, то это хороший момент, чтобы спросить. Если потенциальный самоубийца юн, то, указав ему на его возраст, мы даем ему возможность взглянуть на свое страдание в перспективе.

Убивая 19-летнего Рона, ты убиваешь и 20-ти, и 30-летнего, и 40-летнего Рона. Ты собираешься убить Рона, который мог бы стать отцом и дедом. Имеешь ли ты право решать за того Рона, за старшего и более мудрого, чем ты

сейчас? Можешь ли ты сделать выбор за Рона, которым ты мог бы стать, но которому ты отказываешь в праве на жизнь?

Здесь спасатель впервые выражает возмущение абсурдностью самоубийства. Только после того, как спасатель выразил в полной мере свое сочувствие, эти слова могут быть восприняты самоубийцей, как искренняя забота.

Многие люди попались в ловушку, так и оставив удачу ждать их за углом. В то же время, многие из тех, кого ты видишь вокруг, живущие себе как ни в чем ни бывало, прошли через мысли о самоубийстве и преодолели их. Большинство людей не любят об этом говорить. Но я могу рассказать тебе о многих из них, в том числе и известных, которые в юности не только думали о самоубийстве, но и пытались его совершить. Судьба распорядилась иначе, и они выжили. А через некоторое время они поняли, что их решение было ошибкой. Потому что в их жизни скоро началась белая полоса. С некоторыми из этих людей ты сам можешь поговорить, если захочешь. О некоторых ты слышал. Например... (следует список известных людей, которые поведали публике о своих суицидальных кризисах). Они, возможно, страдали не меньше, чем ты. К счастью, они остались живы, и благодарят судьбу за это. Хочу сказать тебе, Рон, что и у меня были подобные мысли. Вот почему я верю – надеюсь, ты тоже – что мы сейчас по-настоящему близки. Я находился в таком положении, что всерьез думал покончить с собой, и, если бы не помощь, которую я тогда получил, не быть бы мне сейчас здесь. Когда я оглядываюсь на тот страшный день и думаю, что действительно мог положить конец своей жизни, я вздрагиваю. В такие моменты я вижу себя со стороны, как будто тогда я убил себя, и понимаю, насколько это было неправильно.

Конечно, каждый спасатель должен сначала подумать, будет ли такое признание к месту. В этом примере мы решили поделиться с потенциальным самоубийцей подлинным опытом своей юности. Такое самораскрытие, если оно искренне, может помочь спасателю поддержать взаимопонимание, продолжая побуждать самоубийцу изменить свое решение.

Вскоре после того, как кризис миновал, я хорошенько обдумал свое решение умереть и понял, что, осуществив его, я поступил бы слишком расточительно. Мое жалкое положение не продлилось долго. Я вернулся к жизни и к радости, моя жизнь снова стала полной, и остается такой по сей день. Теперь, Рон, я хочу поговорить с тобой о том, о чем тебе лучше бы не пришлось узнать. Я хочу поговорить о том, что может случиться с людьми, которым ты дорог: с твоими родителями, братьями, сестрами, детьми, друзьями – со всеми теми, кого ты любишь, и кто любит тебя. (Спасатель должен здесь постараться использовать все, что он знает, или спросить у самоубийцы о его друзьях и родственниках). Кризис кризисом, провал провалом, но для этих людей твое самоубийство будет началом кошмара. Например, для родителей. Мы знаем о людях, которые потеряли своих детей. Многие родители так и не смогли перенести гибели ребенка. Тем более, если его смерть стала результатом самоубийства. Для человека, потерявшего ребенка, воспоминания превращают жизнь в ад до последнего дня. Ты, может быть, слышал, как родители

восклицают: "Почему я не умер вместо него!" Если ты убьешь себя, эти ужасные слова будут произнесены твоими родителями.

Спасатель пытается расширить поле зрения самоубийцы, сделать его восприимчивым к чужому страданию. Не нужно бояться представить это страдание так ярко, как только возможно.

И твои родители - не единственные, кто будет страдать. Особенно страшно самоубийство родного человека сказывается на детях. Дети, чей родитель или близкий родственник покончил с собой, всю жизнь продолжают спрашивать: "За что он(а) сделал(а) это со мной? Он(а) сломал(а) мне жизнь!" Возможно, ты зол на некоторых из этих людей и хочешь наказать их. Но скажи мне честно, неужели ты и вправду думаешь, что они заслуживают такого наказания? Неужели хоть один человек заслуживает того, чтобы испытывать боль утраты каждую минуту каждого дня каждого месяца каждого года своей жизни? Это приговор на всю жизнь, это хуже, чем смертная казнь! Это самое ужасное наказание, какое только можно придумать. Даже если бы ты был самым мстительным человеком на свете, я уверен, - увидев, к чему ты хочешь приговорить своих родных, ты сам бы подумал, что даже месяц такой жизни – это слишком. Не говоря уже о тех из них, кто ни в чем не виноват! Ведь есть люди, которым ты дорог, и которые не сделали тебе ничего плохого. Я привел бы их сюда, если бы мог, чтобы они говорили с тобой и умоляли тебя жить. У тебя есть дети? Братья? Сестры? Близкий друг? Бабушка с дедушкой? Может быть, они просто не умели признаться в любви, не говорили тебе, насколько они любят тебя, так что ты даже не знаешь, насколько им дорог. Они имеют право обращаться к тебе сейчас, но ты лишаешь их этого права. Тогда, раз их здесь нет, я говорю от их имени. Я прошу тебя – я требую - подумай о них!

Некоторые профессионалы придерживаются мнения, что упоминание о близких родственниках, особенно о родителях, может быть ошибкой, потому что намерение совершить самоубийство может быть в большой степени мотивировано негативными чувствами по отношению к этим людям, будь то осознанно или неосознанно. Мы думаем, что эти чувства будут менее опасны, если их выпустить на волю, чем если они останутся скрытыми. Затронув негативные чувства, спасатель получает шанс на то, что будут упомянуты и те люди, по отношению к которым самоубийца питает чувства позитивные. Например, если самоубийца хочет наказать свою мать, то чем виноваты его отец, дед, брат, сестра, друг или подруга, сын или дочь? Трудно поверить, что его желанием покончить с собой движет всепоглощающая жажда мести. Предсмертные записки доказывают обратное: большинству самоубийц безразлично, что произойдет в окружающими, поэтому они стараются снять с них ответственность за свою смерть.

Ты, наверное, знаешь, как ведут себя родители солдата, погибшего на войне или в результате несчастного случая. Они не переставая спрашивают, как это произошло. Долго ли он мучился? Можно ли было его спасти? Твои родители и члены твоей семьи будут вести себя так же. Они придут ко мне и к другим, кто был рядом, и будут спрашивать, снова и снова, что ты говорил, как ты себя чувствовал, страдал ли ты. И никакой ответ их не успокоит, не

облегчит их боль. Поэтому я прошу тебя, представь, что они здесь, рядом со мной, и что они говорят с тобой и умоляют тебя о жизни - о твоей и об их собственной.

Если ты сам терял дорогого тебе человека, ты понимаешь, что все, что я говорю – правда. Тебе знакома эта боль, и ты знаешь, что своей смертью ты расширишь страшный круг утраты, оставив после себя проклятие, которое может втянуть в этот круг новых людей. Знаешь ли ты, что люди, которые любят тебя, могут сами подойти к самоубийству из-за твоего поступка? Хорошо известно, что дети и близкие родственники самоубийц больше других рискуют сами совершить самоубийство. Такое наследство ты хочешь оставить после себя?

Я снова прошу тебя послушать меня, как если бы я был на твоем месте и мы оба, ты и я, спорили со смертью. Смерть хочет завладеть тобой. Смерть лжет и манипулирует тобой. Смерть старается скрыть множество вещей от твоего разума. Смерть ослепляет и оглушает тебя, чтобы ты не мог слышать того, что я говорю тебе. Смерть прячет от твоего сознания ужасные последствия твоего поступка, которые скажутся на твоих родных. Смерть старается лишить тебя шансов на лучшую жизнь. Вот почему так важно, чтобы у тебя был защитник. Я стою на твоей стороне против смерти, как твой союзник. И я хочу быть твоим союзником на пути к жизни. Мы вместе обдумаем все, и я постараюсь помочь тебе найти выход.

На следующем абзаце обращение может быть завершено. Спасатель должен говорить до тех пор, пока не почувствует, что напряжение, поддерживающее намерение самоубийцы, спадает. Если этого не происходит, лучше продолжать говорить до тех пор, пока не появится хоть какой-то положительный признак, или не подоспеет бригада скорой помощи.

Еще немного. У тебя кризис, ты в отчаянии. Но я осмелюсь сказать, что кое-чем этот опыт сможет послужить тебе в будущем. Я уверен, что, когда все пройдет, ты почувствуешь себя другим человеком – более сильным, более опытным и более мудрым. Ты побывал в ужасном месте, где бывали немногие, и это немало. Тот, кто проходит через ад, становится сильнее. Ты можешь почувствовать, что получил больше, чем просто знание, что ты остался в живых. Те известные люди, о которых я говорил тебе, те, что пытались покончить с собой, говорили, что кризис, который они пережили, сделал их сильнее, и про себя я могу сказать то же самое. Я думаю, что для тебя тоже ничто не останется прежним, все изменится, потому что ты был в аду и вернулся. Возможно, сейчас ты не видишь для себя такой возможности, но она есть. Опыт, через который ты проходишь, потрясает всего тебя до самого основания. Для многих людей это стало поворотным пунктом в их жизни. Этот опыт не идет ни в какое сравнение с большей частью жизненных трудностей, они покажутся тебе мелкими и смешными. Я не говорю, что ты почувствуешь это мгновенно. На это потребуется время. И все же я думаю, что все худшее уже позади. Я останусь с тобой в ближайшее время, и ты сможешь общаться со мной в ближайшие дни и недели. Ты позволил мне быть с тобой в самый

тяжелый момент. Это накладывает обязательства. Я хочу быть с тобой, когда ты вернешься.

Заключение

Данный текст, насколько мы знаем, является первым в своем роде в профессиональной литературе. Это извиняет его слабости. Мы представляем его как основу для дальнейшей разработки. Одной из его сильных сторон, на наш взгляд, является то, что он достаточно прост, чтобы быть понятным даже для самого запутавшегося или озлобленного самоубийцы. Кто-то может счесть его упрощенным или сентиментальным. Мы надеемся, что для человека на крыше он не будет звучать таким образом.

Этот текст может принести пользу не только в устах спасателя. Мы предлагаем распространить его в школах, военных частях, в общественных центрах, везде, где существует повышенный риск самоубийства. Известно, что люди, обдумывающие самоубийство, жадно ищут любую информацию. К сожалению, в Интернете существуют сайты, призывающие к самоубийству. Надеемся, что в Сети найдется место и для текста, цель которого – предупредить этот крайний шаг.

Мы также призываем читателей обратиться к своему опыту и воображению, которые могли бы помочь в создании лучших текстов. Профессиональные психологи и люди в добровольных обществах помощи при суицидальных кризисах располагают большими знаниями на эту тему. Мы надеемся, что эта статья поможет общими усилиями придать большую целостность этому информационному богатству.

3. Пример программы «Профилактика суицидов. Предотвращение самоубийства подростков (Психолог Шемякина Т.В.).

Цели занятия:

- дать школьнику знания о суициде и способах его предотвращения;
- способствовать формированию активного самосознания и навыков волевой саморегуляции;
- помочь подросткам в понимании, осознании адекватности своей самооценки;
- тренировка способности к самораскрытию.

Методы

- Лекционный метод передачи знаний (презентация)
- Психодиагностические методы исследования личности
- Методы социально-психологического тренинга: дискуссионный метод обсуждения различных психологических проблем; метод анализа конкретных ситуаций; игровое моделирование

Продолжительность занятия - 45 минут

Оборудование

Проектор, экран, раздаточный материал.

ХОД ЗАНЯТИЯ

Разминка

Введение в атмосферу тренинга. *Приветствие*

Ведущий приветствует всех и просит учащихся показать условным сигналом свою готовность к работе.

- Сегодня мы будем обсуждать очень трудную проблему. Мы попробуем разобраться в том, что такое суицид и суицидальная попытка, мы попытаемся научиться распознавать признаки надвигающейся опасности, мы узнаем, что нужно делать, чтобы не испугаться и суметь помочь другу или просто знакомому сверстнику отыскать способ выхода из кризиса, именно выхода, а не ухода.

Основная часть

Показ презентации (краткий теоретический курс)

Практическая часть

Для того чтобы удержать друга или знакомого от самоубийства, надо немного разбираться в человеческой психологии. Чтобы ценить жизнь, необходимо знать две основных вещи:

1. Нам нужно, чтобы нас любили.
2. Нам нужно хорошо к себе относиться.

На наше поведение оказывают воздействие два основных принципа:

1. Наше поведение зависит от того, как мы к себе относимся.
2. Поведение каждого человека имеет цель, наши поступки не происходят “просто так”, каждый человек несет персональную ответственность за свои решения.

Если руководствоваться этими очень важными соображениями и ясно представлять себе их реальный, практический смысл, то можно чуть лучше разобраться, почему некоторые подростки хотят уйти из жизни.

Упражнение «Закончи предложение»

Цель: показать многообразие возможностей осознания своей внутренней сущности.

Ведущий. Итак, продолжаем предложения (по кругу).

Формирование у учащихся представлений о персональном решении и навыка отстаивать свое решение.

Учащимся предлагается обсудить такую ситуацию: «Представь, что ты находишься в гостях у своих друзей, вечер в самом разгаре. Однако ты живешь очень далеко. Не стоит ли покинуть друзей пораньше?» Обобщая высказывания учащихся, следует обратить их внимание на необходимость уметь прогнозировать последствия своего решения. Нужно обсудить с учащимися, стоит ли в таком случае объявлять всем о своем решении (друзья, отговаривая, помешают его выполнить). Подумайте, какими способами можно отстаивать свое решение (**лучший способ - приступить к его выполнению**).

Упражнение «Мой щит»

Цель: формирование у учащихся навыка принятия персональных решений.

Участникам предлагается какая-либо ситуация (например, друзья приглашают на дискотеку, но у тебя другие планы), а также несколько бумажных листов (набор щитов) с готовыми вариантами ответов.

Я-сообщение + отказ + аргумент + встречное предложение («Мне приятно, что ты меня пригласил, + но я не могу пойти, + так как у меня важная встреча, + пойдем лучше завтра в кино!»).

Встречный вопрос + отказ («Ты думаешь мне не хочется пойти? + Хочется, но не могу!»).

Анализ ситуации, почему группа хочет, чтобы ты согласился с предложением («Вам, наверное, интересно узнать мои музыкальные вкусы?»).

Затем рассматривается еще одна ситуация (например, во дворе тебе предлагают покурить сигарету с наркотиком). Учащиеся отвечают по образцу.

Подросткам, которых не любят, которые сами не испытывают симпатии к своим одноклассникам и учителям, которые чувствуют себя чужими и дома, и в школе, и во дворе, справляться с неприятностями гораздо сложнее. Из-за того, что они плохо учатся, не ладят с родителями, друзьями и учителями, их самооценка снижается, они ощущают свою никчемность, одиночество, “невовлеченность”. Отсюда и неспособность решать многие наболевшие проблемы. Оттого, что самооценка их снизилась, даже те проблемы, которые раньше решались походя, теперь становятся для них неразрешимыми.

Некоторые подростки сравнивают это тревожное, неприкаянное состояние с ощущением тонущего, который захлебнулся и идет ко дну, или же человека, у которого судорожно сжимается от тоски сердце. Как ты думаешь, что для них в это нелегкое время самое главное? Ты угадал – Друг.

Самооценка – это то, как ты оцениваешь себя сам.

На чем основывается наша самооценка?

– Наша самооценка – это наше самоощущение. То, как мы воспринимаем себя, нашу жизнь, наши чувства по отношению к друзьям – все это воздействует на нашу самооценку.

– Наша самооценка – это и то, каким мы представляемся другим. Наша самооценка зависит от того, как к нам относятся наши друзья, учителя, родители или воспитатели, что они о нас говорят.

Подумай, как изменится твоя самооценка в зависимости от следующих обстоятельств:

- твои родители тебя хвалят;
- ты завалил экзамен;
- твои друзья “за тебя горой”;
- учитель физкультуры кричит на тебя;
- ты считаешься самой хорошенькой девушкой в классе;
- кто-то назвал тебя “психом”;
- тебя избрали в совет класса;
- ты подвел приятеля.

Упражнение «Зато»

Цель упражнения: введение в темпоритм, атмосферу тренинга, самосознание, тренинг спонтанности высказываний, осознание адекватности своей самооценки

Потребность любви. Для того, чтобы ценить себя и свою жизнь, все мы должны ощущать любовь к себе. Потребность любви – это:

- потребность быть любимым;
- потребность любить;
- потребность быть частью чего-то.

Если эти три “потребности” присутствуют в нашей жизни большую часть времени, мы в состоянии справляться с жизнью, решать встающие перед нами проблемы.

(Декларация самооценности)

Декларация моей самооценности

Я – это Я.

Во всём мире нет никого в точности такого же, как Я.

Есть люди чем-то похожие на меня, но нет никого в точности такого же, как Я. Поэтому всё, что исходит от меня, - это подлинно моё, потому что именно Я выбираю это.

Мне принадлежит всё, что есть во мне: моё тело, включая всё, что оно делает; моё сознание, включая все мысли и планы; мои глаза, включая все образы, которые они могут видеть; мои чувства, какими бы они ни были, - тревога, удовольствие, напряжение, любовь, раздражение, радость; мой рот и все слова, которые он может произносить, - вежливые, ласковые или грубые, правильные или неправильные; мой голос, громкий или тихий; все мои действия, обращённые к другим людям или ко мне самому.

Мне принадлежат все мои фантазии, мои мечты, все мои надежды и страхи.

Мне принадлежат все мои победы и успехи. Все мои поражения и ошибки.

Все это принадлежит мне. И поэтому Я могу очень близко познакомиться с собой. Я могу полюбить себя и подружиться с собой. И Я могу сделать так, чтобы всё во мне содействовало моим интересам.

Я знаю, что кое – что во мне озадачивает меня и есть во мне что – то такое, чего Я не знаю. Но поскольку Я дружу с собой и люблю себя, Я могу осторожно и терпеливо открывать в себе источники того, что озадачивает меня, и узнавать всё больше и больше разных вещей о себе.

Всё, что Я вижу и ощущаю, всё, что Я говорю и что делаю, что Я думаю и чувствую в данный момент, - это моё. И это в точности позволяет мне узнать, где Я и кто Я в данный момент.

Когда Я вглядываюсь в своё прошлое, смотрю на то, что Я видел и ощущал, что Я говорил, и что делал, как Я думал и как Я чувствовал, Я вижу, что это не вполне меня устраивает. Я могу отказаться от того, что кажется неподходящим, и сохранить то, что кажется нужным, и открыть что – то новое в себе самом.

Я могу видеть, слышать, чувствовать, думать, говорить и действовать. Я имею всё, чтобы быть близким другим людям, чтобы вносить смысл и порядок в мир вещей и людей вокруг меня.

Я принадлежу себе, и поэтому Я могу строить себя.

Я – это Я, и Я – это замечательно.

Теперь ты знаешь о суициде очень много чрезвычайно важного. Без информации и правильного понимания происходящего трудно правильно построить свое поведение в кризисных ситуациях.

Рефлексия.

(<http://nsportal.ru/shkola/psikhologiya/library/2012/11/17/profilaktika-suitsidov-predotvrashchenie-samoubiystva-u>).

Практическое занятие 5. Консультирование подростков и юношей по вопросам психосексуального развития и взаимоотношения полов (**2 часа**).

Цель: освоить основные подходы к работе психолога по вопросам психосексуального развития и взаимоотношения полов.

Задачи:

1. Закрепить знания в области консультирования по вопросам психосексуального развития и взаимоотношения полов.

2. Приобрести навыки подбора соответствующего психологического инструментария по работе с вопросами психосексуального развития и взаимоотношения полов.
3. Тренировать способности самостоятельного проведения консультации.

Материалы: самостоятельно подготовленные магистрантами программы работы по вопросам психосексуального развития и взаимоотношения полов; распечатанное методическое пособие Воронцовой Т.В., Пономаренко В.С. Школа против СПИДа. Профилактика рискованного поведения.

Ход занятия:

1. Групповое обсуждение основных понятий по теме:

Психосексуальное развитие, взаимоотношения полов, профилактика рискованного поведения.

2. Выполнение упражнений.

А). Магистранты демонстрируют подготовленные программы по работе с обозначенной темой. Преподаватель осуществляет руководство процессом и супервизию.

Б). Дополнительные материалы (См. Приложение к практическому занятию № 5).

Компетенции, приобретаемые на лабораторном занятии. В результате работы студенты должны:

знать: основные понятия и термины в области психосексуального развития подростков и юношества.

уметь: подбирать и использовать процедуры и техники, соответствующие специфике консультативной задачи.

владеть: пониманием структуры консультативного процесса с подростками и юношеством по обозначенной теме.

Материалы для практического(лабораторного) занятия № 5.

1. Примерный текст для группового обсуждения (И.С. Кон. Психология ранней юности).

Половое созревание — центральный психофизиологический процесс подросткового и юношеского возраста. Его специфическими функциональными признаками являются менархе (начало регулярных менструаций) у девочек и эякулярхе (начало эякуляций, первое семяизвержение) у мальчиков. Средний возраст менархе колеблется сейчас в разных странах и средах от 12,4 до 14,4 года, а возраст эякулярхе — от 13,4 до 14 лет (См.: Исаев Д. Н., Каган В. Е. Психогигиена пола у детей.— Л.: Медицина, 1986.—С. 149). В основе полового созревания лежат гормональные изменения, влекущие за собой сдвиги в телосложении, социальном поведении, интересах и самосознании.

Повышенная секреция половых гормонов (у 18-летнего юноши она в 8 раз выше, чем у 10-летнего мальчика) объясняет и так называемую подростковую (юношескую) гиперсексуальность, которая проявляется в повышенной сексуальной возбудимости, частых и длительных эрекциях, бурных эротических фантазиях, мастурбации и т. д. «В четырнадцать лет мое

тело будто взбесилось», — сказал 16-летний юноша, и под этим признанием могли бы подписаться очень многие его сверстники.

Однако сроки начала и завершения пубертата (периода полового созревания), равно как и формы его протекания, чрезвычайно изменчивы и индивидуальны. Отчасти это обусловлено биологически. В прошлом многие ученые полагали, что физиологические половые потенции у всех людей одинаковы, поэтому чем раньше человек начинает половую жизнь и чем интенсивнее ведет ее, тем раньше его возможности будут исчерпаны. Современная сексология доказала, что единой, одинаковой для всех «нормы» интенсивности половой жизни не существует. Сила, частота и длительность полового возбуждения варьируют в зависимости от половой конституции человека, которая, по определению Г. С. Васильченко, представляет собой «совокупность устойчивых биологических свойств, складывающихся под влиянием наследственных факторов и условий развития в пренатальном периоде и раннем онтогенезе; половая конституция лимитирует диапазон индивидуальных потребностей в определенном уровне половой активности и характеризует индивидуальную сопротивляемость в отношении патогенных факторов, обладающих избирательностью к половой сфере» (Общая сексопатология / Под ред. Г. С. Васильченко. — М.: Медицина, 1977. — С. 217).

Тип половой конституции мужчины впервые отчетливо проявляется в период полового созревания, причем в числе ее признаков фигурируют, в частности, возраст пробуждения полового влечения и возраст первого семяизвержения. Чем раньше начинается половое созревание, тем более бурно оно обычно протекает и тем быстрее заканчивается; позднее начало созревания обычно характеризуется и более вялым его течением. Рано созревающие мальчики не только раньше начинают, но и в последующие взрослые годы ведут более интенсивную половую жизнь. Рано созревающие женщины и в дальнейшем отличаются высокой сексуальной реактивностью. Эти индивидуальные различия очень велики, поэтому они диктуют необходимость дифференцированного, индивидуального подхода к подросткам и юношам.

Однако половая конституция непосредственно влияет только на физиологические потенции индивида. Характер его сексуально-эротических переживаний и привязанностей (выбор объекта, соотношение чувственности и нежности, длительность и сила привязанности) определяется не ею, а воспитанными свойствами личности и социальными условиями ее развития.

Возраст начала менструаций зависит также от ряда конкретных условий, например изменения веса тела. У девочек-гимнасток и юных балерин, сознательно ограничивающих свой вес, менструации начинаются на год и даже на несколько лет позже, чем у остальных. Пубертатный статус иногда может как бы регрессировать. Девочки-подростки и юные девушки, страдающие нервно-психической анорексией (Заболевание, наиболее характерное для девочек-подростков, испытывающих болезненное желание похудеть и ограничивающих себя в еде или вовсе отказывающихся от нее), если они теряют свыше 15 процентов своего веса, перестают менструировать и их гормональная секреция по ряду признаков возвращается к препубертатному

типу. В том же направлении, даже при сохранении веса, может воздействовать психический стресс. Например, у некоторых школьниц в период экзаменов менструальные циклы становятся нерегулярными, короче или длиннее, чем обычно.

Еще более изменчивы социальные аспекты пубертата: возрастные темпы полового созревания и их совпадение во времени с теми или иными социальными переходами и жизненными событиями — переходом в другую школу, завершением образования и т. д.

Чрезвычайно важна также субъективная, психологическая сторона дела: как сам подросток воспринимает, переживает и оценивает пубертатные события — менархе, ночные поллюции, изменение телесного облика, подготовлен ли он к ним, вызывают ли они испуг или радость и т. д. Это зависит как от социальных условий развития, включая половое просвещение, так и от индивидуальных особенностей подростка. К сожалению, эти факторы, особенно у мальчиков, очень плохо изучены. Между тем без учета самосознания объективные данные о физическом развитии и сексуальном поведении подростков лишены реального психологического смысла и часто интерпретируются произвольно.

Сексуальное поведение подростка зависит не только от темпа полового созревания, но и от социальных факторов.

Разделив обследованных ими 13-летних школьников на до и постпубертатных (постменархические девочки и мальчики, уже пережившие первую эякуляцию), западногерманские исследователи Ю. Шлегель и др. (1975) сопоставили уровни социосексуальной активности обеих групп (влюбленности, поцелуи, объятия, петтинг, вступление в половые отношения). Оказалось, что постпубертатные мальчики по всем показателям опережают допубертатных, т. е. половое созревание стимулирует их сексуальную активность. Однако у девочек такой зависимости не обнаружилось, постменархические девочки только чаще влюбляются. Видимо, дело не только в физиологии, но и в системе половых ролей. По данным З. В. Рожановской (1977), опросившей 600 взрослых женщин в Ленинграде, раннее половое созревание сопровождается более ранним пробуждением полового влечения, чему сопутствует также более раннее начало половой жизни. Но данные ретроспективного опроса психологически малонадежны. Лонгitudных же исследований, прослеживающих зависимость уровней сексуальной активности от полового созревания, пока нет. В любом случае сексуальное поведение подростка определяется не только уровнем его собственной половой зрелости. Так, подростки начинают ухаживать не столько в зависимости от уровня собственной половой зрелости, сколько в соответствии с культурными нормами их возрастной группы, школьного класса и т. д. У детей с преждевременным созреванием наступление половой зрелости в большинстве случаев не сопровождается ранней сексуальной активностью, их сексуальные интересы больше соответствуют их психическому, нежели гормональному возрасту.

Говоря о подростковой и юношеской сексуальности, нужно различать ее поведенческие (мастурбация, сексуальные игры, ухаживание и т. д.),

эмоциональные (эротические фантазии и переживания) и когнитивно-оценочные (представления о природе сексуальности и отношение к ней или иным ее проявлениям) компоненты.

Педагогов крайне интересуют возрастные нормы полового поведения: когда ребенок начинает интересоваться вопросами пола, в каком возрасте он впервые влюбляется, когда подросток или юноша вступает в первую половую связь и т. д. Общего ответа на эти вопросы быть не может. Не говоря уже о том, что одно и то же событие (например, поцелуй) может иметь в разном возрасте совершенно разный психологический смысл, статистические нормы полового доведения неодинаковы в разных социальных средах.

Урбанизация, акселерация, научно-техническая революция, усложнение процессов воспитания, большая, чем прежде, автономия подростков и юношей от родителей, женское равноправие, большая доступность информации по вопросам пола и появление эффективных контрацептивов (противозачаточных средств) способствуют более раннему началу половой жизни и либерализации половой морали. Эти сдвиги отмечены всюду, где проводились систематические исследования.

Интерес к вопросам пола возникает у детей задолго до начала полового созревания. Этот интерес поначалу не связан с эротическими переживаниями, а является выражением обычной любознательности: ребенок хочет знать, что представляет собой сфера жизни, которую взрослые так тщательно скрывают. В переходном возрасте интерес к вопросам пола становится напряженным и личным. При этом многое зависит от предшествующего воспитания.

В отличие от античной Греции с ее культом человеческого тела, традиционная христианская мораль считает любые телесные проявления грязными, низменными и греховными. Хотя человек получает от органов своего тела многообразные ощущения, его с раннего детства приучают не обращать на них внимания и ни в коем случае не говорить о них («это неприлично»). Мы с детства привыкаем думать, что телесные переживания относятся исключительно к компетенции врача: если ты чувствуешь какой-то орган — это признак болезни. Представление это ложное — человек получает от своего тела не только отрицательные, но и положительные эмоции. Например, спортсмен получает физическое удовольствие от согретой, хорошо тренированной мышцы, и это самоощущение — более важный психологический стимул для занятий физкультурой, чем рассудочная «забота о здоровье».

Однако стереотипы массового сознания весьма могущественны. Особенно строгой моральной цензуре подвергается нагота и все, что связано с половой сферой. «Пережим» в этом отношении приводит к тому, что все связанное с полом отождествляется в сознании ребенка с «постыдным» и «грязным», и когда в период созревания он волей-неволей начинает интересоваться этой сферой жизни, она кажется ему не имеющей ничего общего с возвышенными чувствами. «Верх» и «низ» представляются полной противоположностью. Когда 15-летняя девочка серьезно спрашивает: «Существует ли чистая любовь?» — это уже содержит в себе утверждение, что

всякая чувственность, начиная с прикосновений и поцелуев, является «грязной». Надо ли говорить, сколь инфантильна и какими психологическими трудностями чревата подобная установка?

С одной стороны, юношеская мечта любви и образ идеальной возлюбленной часто лишены сексуального содержания. Когда подростки называют зарождающуюся у них привязанность «дружбой», они не лицемерят: они и вправду испытывают прежде всего потребность в коммуникации, эмоциональном тепле. Прообразом первой возлюбленной бессознательно является для мальчика мать, мысль о половой близости с которой для него равносильна святотатству. С другой стороны, подросток находится во власти сильного диффузного эротизма, а образ, на который проецируются его фантазии, нередко представляет собой только «сексуальный объект», лишенный всех других характеристик. Иногда (в 13—14 лет) этот групповой образ, реальный или воображаемый, является общим для целой компании мальчиков. Грязные разговоры, сальные анекдоты, порнографические картинки вызывают у подростков повышенный интерес, позволяют им «заземлить», «снизить» волнующие их эротические переживания, к которым они психологически и культурно не подготовлены. Это хорошо описывает американский писатель Джон Апдайк в романе «Кентавр»: «Лицо Дейфендорфа придвинулось вплотную, я чувствовал его смрадное дыхание. Он сложил руки так, что между ладонями оставался маленький ромбовидный просвет.

— Понимаешь, им нужно, чтобы ты был вот здесь,— сказал он.— Все они такие, им только этого и надо, взад-вперед.

— Но ведь это скотство,— сказал я.

— Конечно, гадость,— согласился он.— Но ничего не поделаешь. Взад-вперед, взад-вперед, и больше ничего, Питер, а целовать, обнимать их, говорить всякие красивые слова — все без толку, с них это как с гуся вода. Приходится делать так».

(Апдайк Д. Кентавр // Иностранная литература.— 1965.— № 2.— С. 82).

Здесь все бездуховно, нет даже эротики, причем самого «просветителя» это искренне огорчает, но ничего другого он вообразить не может. Наивные взрослые уверены, что так могут думать только «испорченные» мальчики. На самом деле и «грязный» секс, и «возвышенный» идеал прекрасной возлюбленной сосуществуют в сознании одного и того же человека.

Вот выдержка из воспоминаний В. В. Вересаева: «Поражает меня в этой моей любви вот что. Любовь была чистая и целомудренная, с нежным застенчивым запахом, какой утром бывает от луговых цветов в тихой лощинке, обросшей вокруг орешником. Ни одной сколько-нибудь чувственной мысли не шевелилось во мне, когда я думал о Конопацких. Эти три девушки были для меня светлыми, бесплотными образами редкой красоты, которыми можно было только любоваться. А в гимназии, среди многих товарищей, шли циничные разговоры, грубо сводившие всякую любовь к половому акту».

Будущий писатель отмалчивался, прятал свою любовь, но тем не менее «внимательно вслушивался в анекдоты и похабные песни»...

«Я развращен был в душе, с вожделением смотрел на красивых женщин, которых встречал на улицах, с замиранием сердца думал, — какое бы это было невообразимое наслаждение обнимать их, жадно и бесстыдно ласкать. Но весь этот мутный душевный поток несли мимо образов трех любимых девушек, и ни одна брызга не попадала на них из этого потока. И чем грязнее я себя чувствовал в душе, тем чище и возвышеннее было мое чувство к ним» (Вересаев В. В. Воспоминания//Собр. соч.: В 5 т.—М.: Правда, 1961.— Т. 5.— С. 182—184).

Подростковый цинизм коробит взрослых. Но надо учитывать, что обсуждение запретных вопросов (к ним относятся не только секс, но многие другие телесные переживания) со сверстниками позволяет снять вызываемое ими напряжение и, отчасти разрядить его смехом. В «смеховой культуре» взрослых также имеется много сексуальных мотивов. Стоит ли удивляться тому, что у подростка даже пестики и тычинки вызывают эротические ассоциации?

Невозможность выразить в словах свои эротические переживания из-за отсутствия общества сверстников или вследствие большой застенчивости может отрицательно повлиять на развитие личности. Поэтому воспитателю следует беспокоиться не только о тех, кто ведет «грязные разговоры», но и о тех, кто молча слушает; именно эти ребята, неспособные выразить и «заземлить» волнующие их смутные переживания, иногда оказываются наиболее впечатлительными и ранимыми. То, что у других выплескивается наружу в циничных словах, у этих отливается в глубоко лежащие и в силу этого устойчивые фантастические образы.

Как трудно юноше совместить пробуждающуюся чувственность с нормами своего требовательного морального кодекса, поэтично показал писатель Юрий Власов в рассказе «Белый омут». Его герой, курсант военного училища, мечтает о большой, всеобъемлющей любви и в то же время страдает от своей чувственности и влюбчивости: «Я человек без воли. У меня нет твердости в характере. Женщины — это позорная слабость. Настоящий мужчина должен знать свое дело, служить ему. Женщины не способны отвлечь его. Это у слабых, дряблых людей все интересы в женщинах. И вообще, что значит женщина? Это развратно, гадко говорить сразу о многих женщинах. Должно быть имя, которое я стану боготворить. Я встречу одну, полюблю одну и никогда не увижу никого, кроме нее. А я? Я? <...> Мысль о том, что я смею думать о поцелуях, огорчает. Почему я так испорчен? Почему прикосновения к Наденьке бывали столь желанны? Почему брежу ими?» (Власов Ю. Белый омут//Первая любовь: Повести и рассказы.— М.: Молодая гвардия, 1976.— С. 297, 306).

Извечные вопросы школьных диспутов — как отличить любовь от увлечения, можно ли любить одновременно троих и т. п. — одинаково волнуют и юношей, и девушек.

Передо мной — дневник ленинградской школьницы. Его центральная тема — безответная, тянущаяся с VI класса нежная любовь к однокласснику. В VIII классе рядом с нею возникает совсем иное чувство: «Витка — самый

сильный мальчишка из нашего класса и самый лучший физкультурник. И вот у меня появилось теперь вдруг сильное желание обнять его, прислониться к нему... Такого чувства к Сашке я не испытывала. Мне хотелось быть с ним всегда рядом, но не это. Конечно, я много мечтала о ласках, но я всегда мечтала об этом, когда была одна. Когда я была с ним рядом, я совершенно забывала об этом. С Витькой — наоборот. Это чувство возникает тогда, когда мы садимся близко друг к другу или когда я прикасаюсь к его руке. Дома я о нем никогда не думаю. Сегодня, кажется, в первый раз... Что делать? Ведь это просто гадость, когда чувствуешь такое к человеку, которого нисколько не любишь». А через полгода — третье, на сей раз чисто интеллектуальное увлечение. Юноша этот внешне совсем не привлекателен, но девушке «очень хочется опять говорить, говорить с ним». Нежная привязанность, чувственное влечение и потребность в дружбе, основанной на взаимном самораскрытии, сосуществуют, вызывая желание разобраться в себе, отделить главное от временного, наносного.

Наряду с мальчиками, которые гипертрофируют физические аспекты сексуальности, есть и такие, которые всячески стараются отгородиться, спрятаться от них. Психологической защитой им может служить описанный Анной Фрейд аскетизм, подчеркнуто презрительное и враждебное отношение ко всякой чувственности, которая кажется подростку низменной и грязной. Идеалом такого юноши является не просто умение контролировать свои чувства, но полное их подавление. Другая типичная юношеская защитная установка — «интеллектуализм»: если «аскет» хочет избавиться от чувственности, так как она «грязна», то «интеллектуал» находит ее «неинтересной».

Требования моральной чистоты и самодисциплины сами по себе положительны. Но их гипертрофия влечет за собой искусственную самоизоляцию от окружающих, высокомерие, нетерпимость, в основе которых лежит страх перед жизнью.

Яркой художественной иллюстрацией этого может служить Чарльз Фенвик из романа Торнтон Уайлдера «Теофил Норт». Подросток, выросший в изоляции от сверстников, в строгой религиозной семье, испытывает смущение при любом намеке на телесные отправления. Это вынуждает его к самоизоляции, которую окружающие принимают за снобизм и высокомерие. Когда Чарльз неожиданно вспыхнул, залился краской при упоминании названия музыкального инструмента — пикколо, его молодой учитель понял: «... Для маленького мальчика слово «пикколо», благодаря простому созвучию, полно волнующе-жутких и восхитительных ассоциаций с «запретным» — с тем, о чем не говорят вслух; а всякое «запретное» слово стоит в ряду слов, гораздо более разрушительных, чем «пикколо». Чарльз Фенвик в шестнадцать лет переживал фазу, из которой он должен был вырасти к двенадцати. Ну, конечно! Всю жизнь он занимался с преподавателями; он не общался с мальчиками своего возраста, которые «вентируют» эти запретные вопросы при помощи смешков, шепота, грубых шуток и выкриков. В данной области его развитие было замедленным» (Уайлдер Т. Теофил Норт // Иностранная литература.— 1976.— № 7.— С 191).

Выбранная учителем «терапия» заключалась в том, чтобы понемногу вводить в разговор, с Чарльзом «неприличные», «взрывчатые» слова, приучая подростка к тому, что обозначаемые ими вещи вполне естественны, их нечего стыдиться или бояться. По мере того как мальчик осваивался с этой сферой жизни, он становился терпимее и мягче с окружающими.

Ни один морально ответственный взрослый не станет специально дразнить и разжигать подростковую сексуальность. Но и слишком жестко табуировать ее естественные проявления не следует, это может вызвать обратный эффект.

Важная особенность подростковой и юношеской сексуальности — ее «экспериментальный» характер. Открывая свои сексуальные способности, подросток с разных сторон исследует их. Ни в каком другом возрасте не наблюдается такого большого числа случаев отклоняющегося, близкого к патологии поведения, как в 12—15 лет. От взрослых требуются большие знания и такт, чтобы отличить действительно тревожные симптомы, требующие квалифицированного медицинского вмешательства, от внешне похожих на них и тем не менее вполне естественных для этого возраста форм сексуального «экспериментирования», на которых как раз не следует: фиксировать внимания, чтобы нечаянно не нанести подростку психическую травму, внушив ему мысль, что у него «что-то не так». Если нет, уверенности в том, что вы действительно понимаете суть дела и можете помочь, необходимо неукоснительно, руководясь первой заповедью старого врачебного кодекса: «Не вреди!»

Современные юноши и девушки начинают половую жизнь значительно раньше, чем их сверстники в прошлом. В ГДР средний возраст первой половой близости составляет 16,9 года, одинаково для юношей и для девушек. В странах Европы свыше половины юношей и 30—40 процентов девушек начинают половую жизнь до 18 лет.

Из 500 ленинградских студентов, опрошенных С. И. Голодом в 1971 г., до 16 лет начали половую жизнь 11,7 процента мужчин и 3,7 процента женщин, между 16 и 18 годами — 37,8 процента мужчин и 20,9 процента женщин. Среди опрошенных в 1974 г. 500 молодых рабочих до 16 лет половую жизнь начали 17,5 процента мужчин и 1,9 женщин, между 16 и 18 годами — 33,2 и 15,9 процента соответственно.

По данным эстонских ученых (А. Тавит и Х. Кадастик, 1980), до 14 лет первую сексуальную близость пережили 1,5 процента мальчиков и 0,4 процента девочек, в 14—15 лет — 4,4 и 1,1 процента, в 16—17 лет — 21,8 и 11,1 процента, в 17—19 лет — 34,8 и 34,6 процента соответственно. В качестве основного мотива первого сближения юноши называют прежде всего любопытство (его назвали 45 процентов мужчин, переживших это событие в 15 лет — первая подгруппа и 51 процент в 16—17 лет — вторая подгруппа), далее указывалась любовь (15 процентов в первой, 20,5 процента во второй подгруппе) и настояния партнера (соответственно 15 и 19,2 процента). Женщины ссылаются на любопытство реже (12,5 — 13 процентов по тем же подгруппам), на первом месте у них стоит любовь (25 и 42,6 процента), на

втором — настоящие партнера (25 и 21 процент). Кроме того, женщины, начавшие половую жизнь до 15 лет, часто ссылаются на экономические соображения (25 процентов), а мужчины — на физическую потребность (5 процентов в первой подгруппе, 16,4 процента во второй, 21,3 процента среди тех, кто начал половую жизнь в 18—21 год).

При опросе большой группы студентов из разных вузов РСФСР в качестве основных мотивов вступления в половую связь были названы любовь (28,8 процента мужчин и 46,1 процента женщин), приятное времяпрепровождение (соответственно 20,2 и 11,4 процента), стремление к получению удовольствия (18,1 и 9,2 процента), желание эмоционального контакта (10,6 и 7,7 процента), предполагаемое вступление в брак (6,6 и 9,4 процента), самоутверждение (5,5 и 3,6 процента), любопытство (4,9 и 5,6 процента), престижность (4,1 и 4,8 процента) и расширение чувства свободы, независимости (1,8 и 2,2 процента) (См.: Голод С. И. Стабильность семьи: социологический и демографический аспекты.— Л.: Наука, 1984.— С. 23; см. также: Исаев Д. Н., Каган В. Е. Половое воспитание детей.— Л.: Медицина, 1988).

Возраст начала половой жизни и иерархия ее мотивов у школьников весьма различны. Но их сексуальное поведение автономно от матримониальных планов и намерений и воспринимается преимущественно в комплексе любовно-романтических или гедонистических ценностей. Чем младше подросток в момент своей первой половой связи, тем меньше эта связь мотивируется любовью, тем больше в ней случайного, ситуативного.

Сводить все связанные с этим проблемы и индивидуальные различия исключительно к вопросам морали наивно. Как показывают исследования Г. Айзенка (1970), стиль половой жизни во многом зависит от типа личности. Экстраверты раньше интровертов начинают половую жизнь; они чаще, с большим количеством партнеров и в более разнообразных формах имеют сексуальные контакты, придают больше значения эротической любовной игре, быстрее привыкают к сексуальным стимулам и потому больше ориентированы на смену партнеров, ситуаций и т. д. Экстравертам легко дается сближение с лицами противоположного пола, они более гедонистичны, получают больше удовлетворения от своей сексуальности и не испытывают в связи с ней тревог или сомнений. Сдержанные и заторможенные интроверты склонны к более индивидуализированным, тонким и устойчивым отношениям, что часто сопряжено с их психологическими проблемами и трудностями. Психотики отличаются высокой половой возбудимостью, не признают социальных и моральных ограничений, однако они редко удовлетворены своей половой жизнью, часто склонны к девиантному поведению, включая групповой секс; их установки отличаются грубой биологизацией пола, в противоположность «интровертным» романтическим ценностям. Невротики часто имеют сильное влечение, но не могут удовлетворить его из-за сильного чувства вины и тревоги по поводу своей сексуальной жизни, а также трудностей в общении. Сексуальность часто кажется им опасной и отвратительной, а собственные влечения ненормальными. У этих людей чаще всего встречаются такие

психосексуальные проблемы и нарушения, как аноргазмия (неспособность испытывать оргазм) и фригидность (сексуальная холодность) у женщин, преждевременное семяизвержение и импотенция — у мужчин.

В медицинской и педагогической литературе XVIII—XIX вв. самой большой опасностью подросткового и юношеского возраста считалась мастурбация (онанизм). Считали ее страшным и опасным пороком, влекущим за собой безумие, ослабление памяти и умственных способностей и, конечно, импотенцию. На самом деле ничего подобного нет. Мнение, будто онанизм вызывает безумие, родилось из наблюдений в психиатрических больницах, обитатели которых часто мастурбировали на глазах у персонала. Но у душевнобольных отсутствуют моральные запреты и нет других способов сексуального удовлетворения. Навязчивая мастурбация — не причина, а следствие их состояния.

Что же касается импотенции, то, по данным Г. С. Васильченко (1977), самый высокий процент мастурбантов встречается среди сексуально здоровых, а самый высокий процент никогда не мастурбировавших — среди мужчин, страдающих наиболее тяжелыми расстройствами потенции. У женщин, занимавшихся мастурбацией до начала половой жизни, сексуальная холодность, аноргазмия встречается втрое реже, чем у никогда не мастурбировавших.

В подростковом и раннем юношеском возрасте мастурбация массовая. У мальчиков она быстро нарастает после 12 лет, достигая своего «пика» в 15—16 лет, когда ею занимаются 80—90 процентов. Девочки начинают мастурбировать позже и делают это реже; тем не менее, по данным В. В. Данилова (1982), к 13,5 года опыт мастурбации имели 22 процента, к 15,5 года — 37,4 процента, к 17,5 года — 50,2 процента, а к 18,5 — 65,8 процента опрошенных девушек.

Подростковая мастурбация служит средством разрядки полового напряжения, вызываемого физиологическими причинами (переполнение семенных пузырьков, механическое раздражение гениталий и т. д.). Вместе с тем она стимулируется психическими факторами: примером сверстников, желанием проверить свои половые потенции, получить удовольствие и т. д. У многих мальчиков именно мастурбация вызывает первое семяизвержение, причем чем раньше созревает подросток, тем вероятнее, что он мастурбирует.

Интенсивность, частота мастурбации индивидуально варьирует, но у мужчин она значительно выше, чем у женщин. Гигиенические рекомендации избегать факторов, способствующих половому возбуждению подростков, вполне обоснованны. Однако, как писал известный ленинградский сексолог А. М. Свядощ (1974), «умеренная мастурбация в юношеском возрасте обычно носит характер саморегуляции половой функции. Она способствует снижению повышенной половой возбудимости и является безвредной».

Подростковая и юношеская мастурбация — явление не столько физиологического, сколько психического порядка. Оргазм, достигаемый при мастурбации, неполноценен в том смысле, что половое удовлетворение замыкается в нем на самого субъекта, он лишен коммуникативного начала,

составляющего важную сторону взрослой сексуальности. Мастурбация закрепляет в сознании подростка представление о сексе как о чем-то «грязном» и низменном, а возможность сексуального самоудовлетворения может тормозить вступление юноши в более сложные гетеросексуальные отношения. Мастурбация часто сопровождается яркими эротическими образами и фантазиями, в которых подросток может выбирать себе любых партнеров и ситуации. Условно-рефлекторное закрепление этих фантастических образов иногда создает у юноши весьма нереалистичский эталон, по сравнению с которым реальный сексуальный опыт, на первых порах почти всегда сопряженный с известными трудностями, может разочаровать его, толкая к продолжению мастурбационной практики. Наконец, самое важное и распространенное: древние табу и представления о порочности и опасности мастурбации глубоко сидят в сознании подростка, оставляя у многих старшеклассников чувство вины и страха перед последствиями. Пытаясь бороться с этой «дурной привычкой» (самое мягкое выражение, употребляемое взрослыми), юноша обычно, как миллионы людей до него (он-то этого не знает), терпит поражение. Это вызывает у него сомнение в ценности собственной личности и особенно в своих волевых качествах, снижает самоуважение, побуждает воспринимать трудности и неудачи в учебе и общении как следствия своего «порока».

Применительно к подросткам и юношам тревожить должен не сам факт мастурбации (так как она массовая) и даже не ее количественная интенсивность (так как индивидуальная «норма» связана с половой конституцией), а только те случаи, когда мастурбация становится навязчивой, вредно влияя на самочувствие и поведение старшеклассника. Однако и в этих случаях онанизм — не столько, причина плохой социальной адаптации, сколько ее симптом и следствие.

Это имеет принципиальное значение для педагогики. Раньше, когда мастурбация считалась причиной необщительности, замкнутости подростка, все силы направляли на то, чтобы отучить его от этой привычки. Результаты были, как правило, ничтожны и даже отрицательны. Сейчас поступают иначе. Вместо того чтобы втолковывать подростку, как плохо быть онанистом (все это только увеличивает его тревогу), пытаются тактично улучшить его коммуникативные качества, помочь занять приемлемое положение в обществе сверстников, увлечь интересным коллективным делом, спортом. Как показывает опыт, эта позитивная педагогика гораздо эффективнее.

Многое в поведении подростков и юношей зависит от того, как они представляют свою половую роль. Наряду с подлинными увлечениями во взаимоотношениях юношей и девушек много надуманного. Влюбленность, ухаживание, обмен записочками, первое свидание, первый поцелуй важны не только и не столько сами по себе, как ответ на собственную внутреннюю потребность старшеклассника, сколько как определенные социальные символы, знаки повзросления. Как младший подросток нетерпеливо ждет появления вторичных половых признаков, так и юноша ждет, когда же он, наконец, полюбит. Если это событие запаздывает (а никаких возрастных норм здесь не

существует), он нервничает, иногда старается заменить подлинное увлечение придуманным и т. д.

Игровой характер подростковых ухаживаний очевиден. Но и для старшеклассников собственные переживания, воспринимаемые в свете стереотипной половой роли, на первых порах иногда важнее, чем объект привязанности. Отсюда постоянная оглядка на мнение сверстников собственного пола, подражательность, хвастовство действительными, а чаще мнимыми «победами» и т. д. Влюбленности часто напоминают эпидемии: стоит появиться в классе одной паре, как влюбляются все, а в соседнем классе спокойно. Объекты увлечений также нередко вызывают интерес многих, поскольку общение с популярной в классе девушкой (или юношей) существенно повышает собственный статус у сверстников. Даже интимная близость нередко бывает у юношей средством самоутверждения в глазах сверстников.

Самая сложная проблема психосексуального развития в подростковом и раннем юношеском возрасте — формирование сексуальной ориентации, т. е. системы эротических предпочтений, влечения к лицам противоположного (гетеросексуальность), своего собственного (гомосексуальность) или обоего пола (бисексуальность).

Вопрос о причинах гомосексуальности слишком сложен, чтобы рассматривать его в этой книге (См. об этом: Кон И. С., Введение в сексологию. — М.: Медицина, 1988. — Гл. 5; Частная сексопатология / Под ред. проф. Г. С. Васильченко.: В 2 т. — М.: Медицина, 1983. — Т. 2. С. 95—116; Исаев Д. П., Каган В. Е. Психогигиена пола у детей. — Л.: Медицина, 1986. — С. 47—65). Однако некоторые вещи учителю знать необходимо. Прежде всего, это явление не такое уж редкое. Люди, ведущие исключительно гомосексуальный образ жизни, составляют приблизительно 2—5 процентов мужского и 1—2 процента женского населения. Однократное или временное влечение к лицам своего пола и сексуальные контакты с ними встречаются значительно чаще, особенно в предподростковом (10—12) и подростковом (до 15 лет) возрасте.

Вопреки распространенному мнению, что подростков «сворачивают» взрослые, большинство подобных контактов происходит между сверстниками. Из числа американских подростков, имевших гомосексуальный опыт, со взрослыми имели контакт только 12 процентов мальчиков и меньше 1 процента девочек; у остальных первым партнером был сверстник или подросток ненамного старше или моложе (Соренсен, 1973). Свыше 60 процентов мужчин-гомосексуалистов, обследованных А. Кинзи (1948), пережили первый гомосексуальный контакт между 12 и 14 годами, причем в 52,5 процента случаев партнеру было также от 12 до 15 лет, у 8 процентов он был младше, у 14 процентов это были 16—18-летние юноши и только у остальных — взрослые.

Почему среди подростков распространены гомоэротические чувства и контакты? Ранние сексологические теории (А. Молль) были склонны объяснять их из особенностей самой подростковой сексуальности, полагая, что существует особый период «подростковой интерсексуальности», когда

сексуальная возбудимость очень велика, а объект влечения еще не определился. Такого мнения и сейчас придерживаются некоторые психиатры. Но возрастные рамки этого периода (от 7—8 до 15—16 лет) слишком неопределенны и расплывчаты.

Фрейд связывал гомосексуальность с изначальной бисексуальностью человека. Окончательный баланс гетеро- и гомоэротических влечений складывается, по Фрейду, только после полового созревания. У подростка этот процесс еще не завершен, поэтому латентная (скрытая) гомосексуальность проявляется, с одной стороны, в прямых сексуальных контактах и играх, а с другой — в страстной дружбе со сверстниками собственного пола.

Сейчас такая точка зрения кажется упрощенной. Отрочество и ранняя юность — время, когда личность больше всего нуждается в сильных эмоциональных привязанностях. Но как быть, если психологическая близость с лицом противоположного пола затруднена собственной незрелостью подростка и многочисленными социальными ограничениями (насмешки товарищей, «косые взгляды» учителей и родителей), а привязанность к другу своего пола ассоциируется с гомосексуальностью?

Взаимоотношения подростка с лицами своего и противоположного пола нужно рассматривать в общей системе его межличностных отношений, которые, конечно, не сводятся к сексуально-эротическим.

Хотя разные виды эмоциональных привязанностей взаимосвязаны и одна из них может предшествовать и подготавливать рождение другой, они принципиально несводимы друг к другу. Некоторые на первый взгляд страшные вещи на самом деле вполне объяснимы.

Например, в одном пионерском лагере вожатый застал группу мальчиков за тем, что они измеряли длину своих членов с помощью линейки. Нередко проводятся и «конкурсы» такого рода. Интерес к телу и половым органам людей собственного пола, возникающий уже в раннем возрасте, стимулируется прежде всего потребностью самопознания, сравнения себя с другими. В пубертатный период подросток впервые воспринимает собственное тело как эротический объект, вторичные половые признаки становятся для него одновременно символом взрослости и пола.

В дневнике 14-летней девочки читаем: «Однажды, оставшись ночевать у подруги, я ее спросила — можно мне в знак нашей дружбы погладить ее грудь, а ей — мою? Но она не согласилась. Мне всегда хотелось поцеловать ее, мне это доставляло большое удовольствие. Когда я вижу статую обнаженной женщины, например, Венеру, то всегда прихожу в экстаз» (Дневник Анны Франк.— М.: Художественная литература, 1960.— С. 125). Можно увидеть в этом проявление «латентной гомосексуальности». Но телесный контакт, прикосновение имеет не только эротический смысл, это — универсальный язык передачи эмоционального тепла, поддержки и т. д.

Оценивая потенциальные или явные эротические контакты между подростками, нужно помнить и о ситуативных факторах. Для 10—12-летних подростков почти повсеместно характерно половое разделение (сегрегация) игровой активности мальчиков и девочек. Большая фактическая доступность

сверстника своего, нежели противоположного пола дополняется сходством интересов и значительно менее строгими табу на телесные контакты. Поэтому гомосексуальные игры встречаются у них чаще, чем гетеросексуальные. Уменьшение половой сегрегации, вероятно, даст иное соотношение.

Сексуальные игры со сверстниками, раздевание, ощупывание половых органов, взаимная или групповая мастурбация, если в них не вовлечены взрослые, не считаются в мальчишеских компаниях чем-то страшным или постыдным. У девочек выражения нежности — объятия, поцелуи — вообще не табуируются, а их потенциальные эротические обертоны большей частью не замечаются. Не удивительно, что пробуждающаяся чувственность на первых порах нередко удовлетворяется именно этим путем. К концу пубертатного периода такие игры обычно прекращаются; их продолжение в 15—16 лет уже дает основание для беспокойства.

Так как в сексуальных играх младших подростков эротическая мотивация имеет подчиненное значение, психологи, чтобы избежать пугающих ярлыков, предпочитают не называть их гомосексуальными и не придавать им чрезмерного значения. Однако между допубертатной гомосексуальной активностью и будущей сексуальной ориентацией взрослого человека есть определенная связь. Сравнение сексуального поведения взрослых западногерманских студентов с их воспоминаниями о допубертатной (до 12 лет) гомосексуальной активности показало, что чем выше допубертатная гомосексуальная активность (количество контактов и партнеров), тем вероятнее гомосексуальное поведение взрослого (Г. Шмидт, 1978).

Простейшее объяснение этого — ссылка на условно-рефлекторные связи, которые могут возникнуть у подростка во время сексуальной игры и зафиксироваться навсегда. В принципе это не исключено.

Однако гомосексуальные контакты со сверстниками, если они имеют игровую форму и не сочетаются с психологической интимностью, больше» частью остаются преходящими. Дело не столько в поведении, сколько в переживаниях субъекта. Взрослый гомосексуалист, пациент знаменитого американского психоаналитика Гарри Салливэна, рассказал ему, что в школьные годы только он и еще один мальчик не участвовали в гомоэротических играх одноклассников; случайно познакомившись позже с этим вторым мальчиком, Салливан обнаружил, что тот тоже стал гомосексуалистом. Неучастие в играх товарищей было, вероятно, бессознательной защитной реакцией, но пассивная роль зрителя только усиливала психологическую значимость происходящего (Салливэн, 1963).

Формирование гомосексуальной ориентации подростка проходят три этапа: 1) от первого осознанного эротического интереса к человеку своего пола до первого подозрения о своей гомосексуальности; 2) от первого подозрения о своей гомосексуальности до первого гомосексуального контакта и 3) от первого гомосексуального контакта до уверенности в своей гомосексуальности, за которой следует выработка соответствующего стиля жизни.

Процесс этот неодинаково протекает у мужчин и у женщин. Мальчики, у которых раньше пробуждаются эротические чувства и половая роль которых

допускает и даже требует явных проявлений сексуальности, раньше начинают подозревать о своей психосексуальной необычности и раньше начинают половую жизнь, как правило, в гомосексуальном варианте. У девушек сексуальная ориентация формируется позже; первое увлечение, объектом которого обычно бывает женщина на много лет старше, переживается просто как потребность в дружбе, а гомосексуальному контакту часто предшествуют гетеросексуальные связи.

Длительность этого процесса зависит как от социальных условий, так и от индивидуальных особенностей. Пик практического сексуального экспериментирования в разных направлениях приходится на допубертатный возраст и начальный период полового созревания. Но психологически наиболее драматичен юношеский возраст. Анализируя свои переживания, юноша с гомоэротическими наклонностями обнаруживает свою непохожесть на других. Это порождает у него острый внутренний конфликт, чувство страха и одиночества, мешая установлению психологической близости с другими людьми и усугубляя свойственные этому возрасту психологические трудности. Некоторые юноши пытаются «защититься» от гомосексуальности экстенсивными, лишенными эмоциональной вовлеченности гетеросексуальными связями: но чаще всего это лишь обостряет внутренний конфликт. Психическое состояние и самочувствие юношей с незавершенной психосексуальной идентификацией значительно хуже, чем у тех, кто так или иначе завершил этот процесс, они больше нуждаются в психотерапевтической помощи, чаще совершают попытки самоубийства и т. д.

В мужских сообществах (детские дома, интернаты, общежития, закрытые учебные заведения, тюрьмы, армия и т. д.) старшие или более сильные нередко сексуально насилуют младших, более слабых. Такие действия часто бывают групповыми и мотивируются не столько эротически, сколько служат средством установления или демонстрации отношений господства и подчинения: жертвы сексуального насилия, даже если они вынуждены были уступить превосходящей силе, теряют личное достоинство, становятся объектами всеобщего презрения и должны впредь подчиняться своим обидчикам. Это катастрофически снижает их самоуважение, иногда приводит к самоубийствам. Сексологическое невежество и жестокость взрослых еще усугубляют травму.

Вот недавний пример. Сильный, агрессивный, уже состоявший на учете в милиции юноша, силой на глазах и при молчаливой поддержке группы его одноклассников заставил физически слабого восьмиклассника сосать свой половой член. История получила огласку. Как же реагировали взрослые? Сняли с работы ни в чем не повинного директора школы. Хулигана отправили в колонию. А жертву, по настоянию «интеллигентных» родителей, оставили учиться в том же классе, где с ним никто даже не разговаривал: «Пусть знает, что так поступать нельзя!» И эта пытка, иначе не назовешь, продолжалась до окончания десятилетки.

Положение учителя или пионерского вожатого, сталкивающегося с какими-то необычными проявлениями юношеской сексуальности (большей

частью они проходят в тайне и остаются незамеченными), чрезвычайно сложно. От него требуются специальные знания и человеческий такт.

Нужно уже в младшем дошкольном возрасте обращать особое внимание на детей, игровое поведение или телосложение которых не соответствует стереотипам маскулинности и фемининности и которые из-за этого подвергаются насмешкам сверстников. Это внимание должно быть тактичным, незаметным и направленным не на отделение ребенка от окружающих, а на повышение его самоуважения и улучшение коммуникативных навыков.

Очень важно также систематическое воспитание родителей, особенно матерей, чтобы они не старались чрезмерно опекать и занянчивать мальчиков. Мотивировать это следует общими соображениями о развитии самостоятельности и общительности ребенка, избегая сексопатологических терминов, которые способны породить в семье атмосферу страха и подозрительности. Не нужно также запугивать подростков действительными и мнимыми опасностями гетеросексуальных связей.

Взрослые должны полностью отдавать себе отчет в том, что интимные эротические переживания подростков и юношей находятся практически вне сферы педагогического контроля, а повышенный интерес к ним со стороны взрослых большей частью имеет отрицательные последствия. Отличить статистически нормальное возрастное сексуальное экспериментирование от признаков зарождающейся взрослой девиантной сексуальности трудно даже специалисту, это выясняется лишь с течением времени. Разумеется, в окружении детей и подростков, особенно в пионерлагерях и интернатах, не должно быть взрослых с выраженными гомосексуальными наклонностями; когда такие ситуации обнаруживаются, их нужно разрешать по возможности келейно, без публичных скандалов и вовлечения в них массы детей. Сексуальные игры самих подростков и юношей следует прекращать тактично, апеллируя к правилам приличия, бытовым условностям и т. д., но ни в коем случае не запугивая и не наклеивая страшных ярлыков, патогенное влияние которых может оказаться значительно сильнее, чем пережитый сексуальный опыт. Особенно важно не допускать актов насилия и унижения человеческого достоинства.

Сексуальная ориентация в большинстве случаев не является делом свободного выбора, изменить ее чрезвычайно трудно, а то и вовсе невозможно. Это обязывает учителя быть прежде всего гуманным, помня, что за сексуальными проблемами всегда стоят проблемы человеческие.

2. Работа с пособием по профилактике рискованного поведения.

Пример работы по подтемам: Как реагировать на нежелательные предложения? и Как противостоять манипуляции?

МОДУЛЬ 2. ОТВЕТСТВЕННОЕ ПОВЕДЕНИЕ: ОТСРОЧКА НАЧАЛА ПОЛОВОЙ ЖИЗНИ



ИНФОРМАЦИЯ
ДЛЯ УЧИТЕЛЯ

ЖИЗНЕННЫЕ СИТУАЦИИ: КАК РЕАГИРОВАТЬ НА НЕЖЕЛАТЕЛЬНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ

ТРЕНИНГ
5

ЗАДАНИЕ
5.5



ЦЕЛЬ

Развитие у молодых людей навыков отказа от нежелательных и опасных предложений.



НЕОБХОДИМЫЕ
РЕСУРСЫ

Раздаточные материалы «Задания 5.5».



СОВЕТЫ
ТРЕНЕРУ

1. Объедините учеников в пары или маленькие группы и раздайте материалы 5.5.
2. Предложите им составить модель адекватного поведения, записывая высказывания в соответствующих окошках.
3. Попросите сыграть сценку между собой.
4. Предложите желающим сыграть ситуацию перед классом.

МОДУЛЬ 2. ОТВЕТСТВЕННОЕ ПОВЕДЕНИЕ: ОТСРОЧКА НАЧАЛА ПОЛОВОЙ ЖИЗНИ



РАЗДАТОЧНЫЙ
МАТЕРИАЛ

ЖИЗНЕННЫЕ СИТУАЦИИ: КАК РЕАГИРОВАТЬ НА НЕЖЕЛАТЕЛЬНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ

ТРЕНИНГ
5

ЗАДАНИЕ
5.5

Напишите убедительные слова, которые вы могли бы использовать, если бы кто-то заставлял вас делать то, что вам не нравится.

- Вместе с партнером заполните пустые окошки.
- То же самое сделайте на его листе, поменявшись с ним ролями.

Ситуация

Вы с другом пришли на дискотеку. Он вынул пачку сигарет (банку пива) и предлагает вам закури́ть (выпить). Вы стараетесь объяснить, что не хотите этого, но он перебивает вас...

1. Объясните, в чем проблема, и свои чувства:	2. Стараетесь отвлечь от темы:	3. Возвращайтесь к теме:	4. Предъявите свое требование:
5. Поинтересуйтесь мнением своего собеседника:	6. Стараетесь переубедить:		
7а. Откажитесь:	7б. Тяните время:	7в. Предложите компромисс:	

МОДУЛЬ 2. ОТВЕТСТВЕННОЕ ПОВЕДЕНИЕ: ОТСРОЧКА НАЧАЛА ПОЛОВОЙ ЖИЗНИ



РАЗДАТОЧНЫЙ МАТЕРИАЛ

КАК ПРОТИВОСТОЯТЬ МАНИПУЛЯЦИЯМ

Люди не всегда охотно соглашаются с вами, даже если вы излагаете свою позицию с уважением к оппоненту. Некоторые захотят переубедить вас, начнут перебивать, отвлекать от темы, уговаривать. На рисунке и в таблице показано, как можно противостоять попыткам манипулирования, какие слова уместно употреблять.

ТРЕНИНГ

5

ЗАДАНИЕ

5.4

Ситуация

Ваш старший брат должен забрать вас домой после школы. Когда он наконец приехал, вы увидели, что он еле держится на ногах. Вы понимаете, что он много выпил, и ехать с ним слишком опасно. Вы отказываетесь, стараетесь тянуть время или предложить компромисс.

1. Объясните, в чем проблема, и свои чувства: – Послушай, ты выпил, а мне еще жить охота. – Ты такая забавная, когда сердиться.	2. Стараетесь отвлечь от темы:	3. Возвращаетесь к теме:	4. Предъявляете свои требования: – Позволь мне дозвониться. Мне бы не хотелось попасть в аварию. Тебе опасно садиться за руль.
5. Поинтересуйтесь мнением вашего собеседника: – Что ты об этом думаешь?	6. Пытаетесь переубедить: – Ты что, не пугалась? Все будет тип-топ.		
7а. Откажитесь: – Я не поеду и тебе не советую. Отец расстроится, если ты меня бросишь.	7б. Тяните время: – Пожалуйста, постой. Давай поговорим.	7в. Предложите компромисс: – Давай оставим машину здесь, а сами поедем на автобусе.	

МОДУЛЬ 2. ОТВЕТСТВЕННОЕ ПОВЕДЕНИЕ: ОТСРОЧКА НАЧАЛА ПОЛОВОЙ ЖИЗНИ

Вы уже имеете представление о том, что нужно делать, когда вами пытаются манипулировать (перебивать, отвлекать от темы разговора, уговаривать, переубеждать). Чтобы развить умение отстаивать собственную позицию, вместе с друзьями подумайте, как бы вы поступили в такой ситуации. Что бы вы могли сделать и сказать? Запишите это в таблицу. Если хотите, разыграйте сценку перед классом.

Действия	Слова, которые можно сказать	Ваш вариант
Ваши действия: 1. Объясните, в чем проблема, и свои чувства:	«Я чувствую, что..., когда...» «Меня беспокоит то, что...» «Меня огорчает то, что...» «Мне больно, если...» «Я боюсь, ведь...» «Мне неприятно, когда...» «Мне не нравится, когда...»	
Действия партнера: 2. Старается отвлечь от темы:	«Ты так хорошо выглядишь сегодня» «Ты такая забавная, когда сердиться» «Ты уже взрослая» «Ты что, встала не с той ноги?» «Слушай, классная у тебя музыка»	
Ваши действия: 3. Возвращайтесь к теме: 4. Изложите свои требования:	«Будь добр, послушай» «Разреши мне закончить» «Меня бы устроило...» «Мне бы не хотелось...» «Пожалуйста, не нужно...»	
Ваши действия: 5. Спросите оппонента, что он думает об этом:	«Как ты относишься к этому?» «Как тебе это?» «Что ты об этом думаешь?» «Тебя это устраивает?» «Тебе это подходит?» «Ты не против?» «Договорились?»	
Действия партнера: 6. Настаивает, старается переубедить:	«Почему нет? Все так делают» «Ничего плохого не произойдет» «Доверься мне» «Ты мне должна»	
Ваши действия: 7 а) откажитесь: 7 б) тяните время: 7 в) предложите компромисс:	а) «Нет, я так решила» «Спасибо, нет» «Нет» б) «Я еще не готова» «Обсудим это позже» «Я должна посоветоваться с...» в) «Давай придумаем что-то другое» «Я этого делать не буду, но, возможно, мы могли бы...» «Давай лучше...»	

Практическое занятие 6. Особенности психологического консультирования детей и подростков в ситуации насилия в семье (**4 часа**).

Цель: освоить основные подходы к работе психолога по вопросам консультирования детей и подростков в ситуации насилия в семье.

Задачи:

1. Закрепить знания в области консультирования по вопросам консультирования детей и подростков в ситуации насилия в семье.
2. Приобрести навыки подбора соответствующего психологического инструментария по работе с вопросами консультирования детей и подростков в ситуации насилия в семье.
3. Тренировать способности самостоятельного проведения консультации.

Материалы: самостоятельно подготовленные магистрантами программы работы по вопросам консультирования детей и подростков в ситуации насилия в семье; распечатанное методическое пособие Воронцовой Т.В., Пономаренко В.С. Школа против СПИДа. Профилактика рискованного поведения.

Ход занятия:

1. Групповое обсуждение основных понятий по теме:

Способы противодействия насилию в семье и консультирование детей и подростков, взрослых в ситуации насилия в семье.

2. Выполнение упражнений.

А). Магистранты демонстрируют подготовленные программы по работе с обозначенной темой. Преподаватель осуществляет руководство процессом и супервизию.

Б). Дополнительные материалы (См. Приложение к практическому занятию № 6).

Компетенции, приобретаемые на лабораторном занятии. В результате работы студенты должны:

знать: основные понятия и термины в области консультирования детей и подростков в ситуации насилия в семье.

Уметь: подбирать и использовать процедуры и техники, соответствующие специфике консультативной задачи.

Владеть: пониманием структуры консультативного процесса с детьми и подростками по обозначенной теме.

Материалы для практического(лабораторного) занятия № 6.

1. Примерный текст для группового обсуждения темы.

Текст для взрослых.

Циклы насилия.

Теория цикличности насилия, основателем которой является доктор Л. Уолкер, включает три определенные стадии, повторяющиеся на протяжении разрушительных и разрушающихся взаимоотношений. Длительность каждой стадии и их периодичность варьируются в каждом отдельном случае. Паттерны цикла насилия различны, но всегда повторяются, наращивая силу и частоту.

Во время первой фазы, или стадии нарастания напряжения, происходят незначительные случаи побоев и повышение напряженности между

партнерами. Пострадавшие выходят из такой ситуации различными путями: они могут отрицать наличие самого факта избиения или сводить к минимуму значимость насилия («Могло бы быть хуже, это всего лишь синяк»). Не раз внешние факторы могут балансировать на грани перехода к следующей стадии. Жертвы насилия идут на все, чтобы контролировать эти факторы — оправдывая жестокость и даже защищая такое поведение членов семьи и других людей.

Вторая фаза характеризуется случаями сильного избиения. К концу первой стадии теряется всякий контроль над процессом. Здесь уже не избежать сильного избиения. Нападающий не способен управлять своим деструктивным поведением, что служит началом яростных, жестоких событий. Основное отличие между первой и второй стадиями заключается в осознании обеими сторонами выхода ситуации из-под контроля. Только один человек может положить конец насилию — сам нападающий. Поведение пострадавшего на этой стадии ничего не меняет.

Третья стадия, медовый месяц, несет с собой период необычайного покоя и любви, внимания и даже, в некоторых случаях, покаяния. Жестокость сменяется подарками, хорошими манерами, обещаниями, что насилие никогда больше не повторится, мольбами о прощении. Жертве хочется верить, что с кошмарами будет покончено навсегда. Во время этого периода партнеры отмечают вновь вспыхнувшее между ними искреннее чувство любви. Однако, поскольку это взаимоотношение деструктивно, стадия медового месяца заканчивается, переходя к началу фазы нарастания напряжения в новом цикле насилия.

Зарубежные консультативные службы, работающие с проблемами насилия в семье, приводят следующие рекомендации для консультантов:

Дайте жертве насилия возможность рассказать свою историю: пусть она знает, что вы верите ей и хотите выслушать ее.

Помогите ей осознать свои чувства: поддержите ее право быть разгневанной, не отрицайте ни одно из ее чувств.

Будьте чувствительны к различиям между женщинами, принадлежащими к разным расам, культурам и классам: хотя между всеми женщинами есть сходство, ни одна из них не является стереотипом, у каждой свой жизненный опыт.

Уважайте культурные ценности и верования, оказывающие влияние на ее поведение: не забывайте, что эти представления в прошлом могли быть для нее источником спокойствия и уверенности, и их важность не должна принижаться.

Осознавайте различие между сельской и городской женщиной: необходимо помнить о физической изоляции и культурных ценностях сельской жительницы.

Знайте, что она не нуждается в спасении: помогите ей оценить ее собственные ресурсы и систему поддержки.

Помните, что она находится в состоянии кризиса, который снижает ее собственные защитные свойства, помогающие ей справиться с любой

проблемой. Помогите ей вновь обрести силу и эмоциональный настрой, и она примет свое собственное решение.

Большое значение придается также собственным чувствам и реакциям консультанта. В связи с этим консультанту даются следующие рекомендации.

Осознайте ваши собственные позиции, переживания и реакции в ответ на насилие: вспомните, какую роль насилие сыграло в вашей жизни.

Отдавайте себе отчет в том, что вы ограничены временем и в возможностях проявления эмоций: будьте хорошо осведомлены о работе и наличии милицеских участков и прочих служб с тем, чтобы не быть голословным — помните, вы помогаете ей определить проблему, но не решить ее.

Остерегайтесь удовлетворять свою собственную потребность быть экспертом: наверное, не раз люди говорили ей, что делать — ей нужен человек, который внимательно отнесется к ней, советов она получила уже достаточно.

Осознавайте свои культурные приверженности, верования и предубеждения, когда консультируете женщину другой культуры, расы и класса. Не забывайте, что у консультируемой тоже могут быть предубеждения против вас.

Не ставьте диагноз! Сделайте акцент на решении конкретной проблемы и эмоциональной поддержке, но не на субъективной интерпретации поведения.

Не выражайте разочарования, если женщина решает вернуться к прежним взаимоотношениям: будьте откровенны и объясните свои опасения, но дайте ей знать, что она всегда сможет обратиться к вам и вы позаботитесь о ней.

Помните! Возможно, вы первый в ее жизни человек, который проявил уважение и оказал поддержку именно в тот момент, когда она больше всего в этом нуждалась. Взамен вы получите признательность и удовлетворение от мысли, что можете быть кому-то полезны!

Помимо очного консультирования или психотерапии в помощи жертвам насилия могут активно участвовать телефонные службы.

У жертв семейного насилия могут возникать следующие эмоции.

Бессилие/Воспитанная беспомощность

Пожалуй, самая распространенная динамика развития построенных на насилии взаимоотношений состоит в том, что мужчина утверждает свою безраздельную власть и закрепляет полное бессилие женщины. Чем более успешен он в этом, тем ниже ее самооценка, и она более уязвима в условиях выученной беспомощности. Бессилие, которое женщина переживает во взаимоотношениях с этим мужчиной, может еще больше вредить ее способности действовать, принимая формы незащищенности, пассивности, нежелания что-либо предпринимать и т.д. Вы можете укрепить веру женщины в то, что она в состоянии самостоятельно управлять своей жизнью, а это очень ценно для нее. Возможно, вы единственный человек, который поверил в нее, и важно сообщить это именно в тот момент, когда жертва не владеет собой. Поддержите ее в момент принятия решения и выразите уверенность в ее способности это сделать. Отследите ее сильные стороны и положительные

качества. Предложите ей составить список позитивных утверждений о себе. Когда она опять будет недооценивать себя, будет полезно перечитать его.

Страх

Страх может быть включен в различный контекст. Некоторые боятся, как они считают, неоспоримого могущества своего партнера — в его власти принимать за женщину решения, никуда не отпускать ее, она полностью от него зависима. Такое положение тесно связано с динамикой силы. Очень полезными приемами в снижении и рассеивании ее страхов являются следующие: выставьте перед ней реальные препятствия и, проговаривая ее вероятные страхи, помогите ей осознать их и перешагнуть через них.

Некоторые женщины боятся начать новую самостоятельную жизнь, а также всего неизвестного, что она за собой влечет, или начинают бояться различных жизненных ситуаций, например, одной ездить в автобусе, устроиться на работу и др. Вы также можете помочь ей в проживании этих страхов.

Раздражение

Раздражение может появиться из-за того, что с женщиной происходит, гнев на него, гнев на себя, из-за того, что «допустила» такое.

Сюда относятся и эмоции, которые женщина, наиболее вероятно, сдерживает в себе — не раз ее попытки высказать свое раздражение могли послужить «причиной» насилия. Консультант может оказать женщине помощь в понимании того, что раздражение неизбежно и содержит в себе зачатки душевного здоровья, а также в поисках путей его выражения, наиболее приемлемого для нее. Вот некоторые способы: поговорить о чувствах, составить гневное письмо своему партнеру, побить подушку, а еще — ролевая игра, крик, плач, встряска. Понимание раздражения может послужить толчком к началу позитивных действий.

Вина

Женщина может чувствовать вину из-за того, что не смогла «сохранить мир», поддержать гармонию в семье, в достаточной мере «угодить своему партнеру» — все это мифы об ответственности, которую общество якобы наложило на женщину, вступившую в определенные взаимоотношения. Она может винить себя за нападки своего партнера, поскольку тоже теряет самообладание, что-нибудь разбивает и т.д. Суть поддержки, которую может оказать такой женщине консультант, состоит в том, что все мы ответственны за наши собственные поступки, она может взять на себя ответственность и раскаяться в своих действиях, если захочет, но это не дает ему повод оскорблять ее. Помогите ей вспомнить всё то положительное, что она предпринимала для предотвращения насилия или во время него, это облегчит ее чувство вины. Недостаточно просто сказать о том, что ее вины не было, хотя, конечно, с этого стоит начать.

Смущение/стыд

Женщины очень часто переживают трудные минуты в своей жизни, когда пытаются осмыслить происходящее и идентифицировать себя как «избиваемую». Для некоторых принять - равносильно признанию в том, что

они выбирают такую судьбу. Это не так, и вы можете помочь женщине выбраться из этой паутины и идти дальше. Однако важно понять, что для женщины не самое главное навешивать на себя ярлык «избиваемая» с тем, чтобы изменить свою жизнь.

Женщины нередко стыдятся того, как они живут. Ваша способность поделиться с ней пониманием и дать ей знать, что то, что она сделала — наилучший способ совладать с ситуацией, придаст ей силы перешагнуть через этот стыд.

Сомнения по поводу здравомыслия

Стандартная фраза и уловка, используемая мужчиной-агрессором: «Ты сумасшедшая». Вполне возможно, что женщины, долгое время терпящие насилие, начнут беспокоиться о состоянии своей психики, желая узнать, прав ли он; когда она обращается за помощью в соответствующие медицинские учреждения, ей ставят диагнозы и начинают лечить симптомы, не узнав основных, подспудных причин насилия, а это только укрепляет миф. Избиваемые женщины не сумасшедшие, и если мы сможем разрушить прочно засевшую в их головах мысль о том, что они — единственные, с кем это происходит, то сможем помочь им снова поверить в нормальность своей психики.

Утрата/любовь

Вовсе не обязательно, что женщина, подвергшаяся насилию, утрачивает чувство сострадания и любви. Неугасшая любовь может повлиять на решение женщины остаться в семье. Если же она сочтет нужным прервать взаимоотношения, то, помня о прошлых чувствах, будет по меньшей мере переживать утрату. Эти чувства восстановят в памяти то прекрасное время, когда партнеры любили друг друга. Существует ощущение потери, когда взаимоотношения заканчиваются, чувство утраты любви, которая была. Ощущение единства с мужчиной, даже если он оказался плохим, — это неотъемлемая часть женской идентификации. Эти моменты могут быть самыми вызывающими и фрустрирующими для женщины и ее консультанта, потому что это — битва сердца и ума, эмоций и смысла. Не забывайте, что женщина имеет право на все свои чувства — не имеет значения, сколь рационально они могут выглядеть — и вы берете на себя ответственность помочь ей пережить и понять их, чтобы дальше она могла оперировать ими.

Оцепенение/амбивалентность

Пожалуй, основные изменения, которые кризис может вызвать в женщине — это чувство нереальности, особенно в начальной стадии. Поэтому неплохо бы дать женщине возможность отдохнуть и освободиться от внутренней травмы, это поможет ей двигаться вперед. Она может выключить все эмоции, защищаясь от дальнейших страданий, даже не пытаться что-либо изменить. Помогите ей первоначально довести до конца небольшое задание; это и будет отправной точкой для работы с наметившимся противоречием.

Эмоциональная/экономическая зависимость

Идентичность многих женщин растворяется в их партнерах или взаимоотношениях. Поэтому очень важно поддержать женщину в понимании того, что она может сама зарабатывать на жизнь, или получить временную работу, или пойти прогуляться в солнечный денек по парку одна без партнера — это начало независимости. Вы даже можете развеять миф, говорящий: «Если он не может найти работу и обеспечить семью, то как я смогу это сделать?».

Изоляция

Изоляция — главный аспект большинства взаимоотношений, построенных на насилии. Поэтому наличие такого места (например, кризисный центр), где бы женщина имела возможность высказаться и разделить свои чувства и переживания с консультантом и с другими женщинами, неопределимо в разрушении мифа о том, что она единственная женщина в мире, перенесшая насилие. Установление дружеских отношений и поддержка сообщества способны сделать многое для оскорбленной женщины, независимо от того, решила ли она вернуться или уйти от своего партнера.

Фрустрация

Боязнь неудачи и недостаточная уверенность в себе легко могут привести женщину в состояние фрустрации, а достигнутый ею прогресс — поставить в тупик. Она может не иметь реального представления о своих целях, считая, что либо все само собой получится — «как в сказке», либо что достичь их невозможно. Эта дорожка может привести ее либо к фрустрации, либо к ощущению провала. Задача консультанта помочь ей постепенно, шаг за шагом установить реальные цели, с тем, чтобы свести фрустрацию к минимуму.

Фрустрация может быть связана с необходимостью обращения в такие службы, как суд, милиция, благотворительные организации. Консультанты сами могут обратиться к ним или рассеять некоторые заблуждения в отношении этих служб, часто встречающиеся у жертв семейного насилия, чтобы женщина могла самостоятельно руководить необходимыми процедурами по оказанию ей помощи.

Родительские заботы

Насилие в семье выключает из поля зрения матери потребности детей, заставляя сконцентрироваться в основном на проблеме выживания; ее могут не допускать к детям или не позволять высказать им свою любовь. Она может признаться им в своем отчаянии; дети могут явиться предметом нападок со стороны мужчины — все это причины, почему дети очень часто страдают в подобных ситуациях.

Таким образом, семейное насилие является более сложной и многогранной проблемой, чем насилие социальное. Психологу-консультанту приходится работать не только с фактами самого насилия, но и с «вторичными» составляющими: чувствами, реальной социальной и экономической ситуацией и т.п. Именно поэтому помощь жертвам семейного насилия должна быть комплексной, часто включающей в себя социально-правовую поддержку и социальную работу.

Текст для работы с детьми и подростками (Малкина-Пых И.Г. Виктимология).

Консультирование детей — жертв насилия

К основным целям психологического консультирования (психотерапии) детей — жертв семейного насилия относятся следующие.

1. Формирование позитивной Я-концепции ребенка, пострадавшего от насилия.
2. Совершенствование умений, навыков, способностей, позволяющих ребенку идентифицировать свои мысли, чувства, поведение для установления доверительных отношений с другими.
3. Восстановление чувства собственного достоинства и положительного представления о самом себе.
4. Развитие и совершенствование социальных качеств личности ребенка.
5. Формирование способности к большему самопринятию.
6. Выработка способности к самостоятельному принятию решений.

В процессе консультирования таких детей чрезвычайно важно для психолога установить контакт с ребенком, причем акцент следует сделать на постоянной демонстрации заботы о ребенке. Скорее всего ребенок будет постоянно проверять, адекватными и неадекватными способами, насколько психолог действительно о нем заботится (Зиновьева, Михайлова, 2003).

Принципы работы психотерапевтов с детьми, пострадавшими от насилия, представлены в виде следующего обобщения (Ремшмидт, 2001):

- Психолог искренне интересуется ребенком и строит теплые и заботливые отношения с ним.
- Психолог создает у ребенка чувство психологической безопасности и защищенности, а также дозволенности, которые позволяют ребенку свободно исследовать и выражать собственное «Я».
- Психолог принимает ребенка безусловно и не требует от него никаких изменений.
- Психолог понимает уникальность каждого ребенка и демонстрирует по отношению к нему уважение.
- Психолог верит в способность ребенка быть самостоятельным и нести ответственность за собственные действия и поступки.
- Психолог уважает способность ребенка решать личные проблемы и позволяет ему делать это.
- Психолог понимает, что каждый ребенок имеет свой потенциал и темп изменения и ценит постепенность терапевтического процесса, не пытаясь его ускорить.
- Психолог понимает, что мудрость ребенка важнее его знаний, и позволяет ему быть лидером во всех областях отношений.
- Психолог устанавливает только те ограничения в процессе психологического консультирования, которые помогают ребенку принять ответственность.

Специалисты в области работы с детьми, подвергшимися сексуальному или физическому насилию, полагают, что общепринятой формулы кризисного вмешательства не существует. Интервенции в форме кризисного вмешательства и краткосрочное психологическое консультирование эффективны в случае

единичного инцидента, при длительном насилии необходима, соответственно, длительная работа, причем не только с ребенком, но и со всей семьей.

В целом специалисты придерживаются эклектичного подхода в работе с такими детьми. Наиболее подходящим вариантом работы с детьми, пережившими насилие, является эклектичная, мультимодальная модель консультирования, в которой сочетаются три основных психотерапевтических направления: работа с мыслями, работа с эмоциями, работа с поведением. Выбор конкретного метода в практической работе зависит от:

- возраста ребенка;
- стадии консультирования, то есть над чем в данный момент идет работа: над мыслями, эмоциями или поведением;
- уровня когнитивного развития ребенка.

При работе с детьми, пережившими насилие, наиболее часто используются следующие психотерапевтические подходы: психоаналитическое консультирование, терапия реальностью, клиентцентрированная терапия, гештальттерапия, рационально-эмотивная и когнитивно-бихевиористская терапия, бихевиористская терапия, адлеровская терапия, психосинтез, различные направления игротерапии и арт-терапии (Зиновьева, Михайлова, 2003).

Консультирование лучше проводить в игровой или неформально обставленной комнате, нежели в кабинете или классе. Это способствует снятию напряжения, усиливает чувство безопасности и контроля над ситуацией. Считается, что процесс консультирования идет успешнее, если дети могут контролировать дистанцию между собой и взрослым, поскольку взрослые бывают чересчур агрессивными, иницируя разговор с ребенком. Консультант должен служить примером обязательности для ребенка, не опаздывать и, по возможности, не переносить время встреч, поскольку это может быть интерпретировано как отсутствие интереса или рождает беспокойство, раздражение. Консультант должен быть готов отдать ребенку все свое внимание, освободившись от посторонних мыслей и забот. Вполне естественно, что ребенок — жертва насилия испытывает особый страх при встрече с незнакомым взрослым, при посещении нового места. Иногда он даже не знает, куда и зачем ведут его родители или учителя.

Это может вылиться в изначальное недоверие к психологу и формирование негативных ожиданий.

Обычно мотивация встретиться с психологом у ребенка отсутствует. Даже получив травму, ребенок стремится испытывать позитивные мысли и чувства и избегает негативных, поэтому визит к специалисту вряд ли станет для них приятным. Исключение составляют те случаи, когда дети уже знакомы со школьным психологом, проводившим, например, групповые занятия, с которыми уже сформированы доверительные отношения.

Дети, пережившие сексуальное насилие, обычно являются гораздо более трудными клиентами, чем дети, пережившие насилие физическое или эмоциональное. Тем не менее, все они научились не доверять окружающим, поскольку испытали сильную боль от тех, кого они любили. Это означает, что

первичное установление контакта специалиста с ребенком и дальнейшее формирование доверительных отношений будет нескорым и непростым.

Выбор подхода к психологическому консультированию жертв насилия зависит от того, какие у детей существуют проблемы в когнитивном, аффективном и поведенческом плане. У жертв насилия чаще всего наблюдаются отклонения во всех вышеуказанных сферах, в частности:

Когнитивный уровень: низкая самооценка; иррациональные, разрушительные мысли; проблемы с принятием решения; проблемы с поиском выхода из сложных ситуаций.

Аффективный уровень: гнев, злость; тревожность; чувство вины; страх отвержения; фобии; депрессия.

Поведенческий уровень: драки; слезы; низкая учебная успеваемость; ночные кошмары; изоляция от окружающих; конфликты с окружающими.

Дети так же, как и взрослые, избирают следующие формы сопротивления: отказываются говорить; отрицают, что проблема насилия существует; отказываются говорить на болезненную тему; говорят о чем-то несущественном; избегают контакта глаз; опаздывают или пропускают встречи; невербально закрываются и разговаривают враждебно; не идут на контакт с психологом (например, прячутся за мебель) и т. п.

Специалисту потребуется немало терпения и устойчивости к фрустрациям при работе с такими детьми, особенно если ребенок рассматривает психолога как часть системы (как часть мира взрослых или школы), которая причиняет боль. Основная задача специалиста — стать заодно с ребенком, чтобы помочь ему.

Посттравматическая интервенция в кризисную ситуацию ребенка — жертвы насилия начинается с первичной беседы, которая предполагает решение следующих задач:

1. сбор информации для подтверждения факта насилия и установления его виновника;
2. конкретизация плана беседы, предполагающего исключение возможности оказания на ребенка давления со стороны как специалиста (консультанта), так и любого другого лица;
3. выбор места и создание оптимальных психологических комфортных условий для интервьюирования детей, пострадавших от насилия.

Первичное консультирование может включать в себя информирование, выслушивание, элементы внушения и убеждения, различные формы эмоциональной и психологической поддержки.

До начала беседы необходимо осуществить сбор информации из различных источников о случившемся для выяснения характера перенесенного насилия, обстоятельств совершения насилия, личности подозреваемого, реакции ребенка на случившееся.

Необходимо получить сведения о семье ребенка, включая информацию об отношениях родителей между собой, отношениях с родственниками и детско-родительских отношениях, распорядке дня, интересах и увлечениях ребенка. Целесообразно получить информацию о ребенке из детского

учреждения, узнать, как он учится, каковы его отношения со сверстниками, каков он по характеру и не отмечались ли в последнее время эпизоды немотивированного изменения его поведения. Эти сведения помогут дополнить рассказ ребенка, увидеть случившееся в более широком контексте. Нужна также информация из медицинских учреждений, позволяющая оценить интеллектуальное и физическое развитие ребенка, данные о перенесенных им заболеваниях, частоте и причинах обращения за медицинской помощью и т. д. Все эти сведения необходимы для того, чтобы в дальнейшем оптимально спланировать беседу, которая для ребенка, как правило, тяжелое испытание.

До начала беседы следует составить план интервьюирования, в котором должны быть указаны наиболее важные вопросы, требующие уточнения. Следует задавать только те вопросы, которые соответствуют уровню развития ребенка, то есть быть им понятными с учетом уровня интеллектуального развития. Важным этапом подготовки является время планирования беседы, определение ее оптимальной продолжительности. Так, для дошкольников продолжительность беседы не должна превышать 30 минут. Если не удастся получить необходимые сведения в ходе первой беседы, то в этом случае целесообразно провести тем же консультантом повторное, дополнительное интервью.

При планировании беседы необходимо учитывать так называемую готовность ребенка к признанию. По этому фактору дети делятся на четыре группы:

1. дети, готовые подробно рассказать о случившемся одному или нескольким людям;
2. дети, которые могут сделать лишь частичное признание — они либо преуменьшают, либо скрывают информацию о насилии;
3. дети, которые психологически не готовы к признанию, так как факт их насилия был открыт без их воли и участия;
4. дети, в отношении которых факт насилия только подозревается, причем сами они по разным причинам не хотят рассказывать о случившемся.

К основным мотивам отказа детей от сообщения информации о факте перенесенного насилия можно отнести: недоверие к взрослым, ожидание новых неприятностей с их стороны; чувство стыда, опасение того, что окружающие станут к ним хуже относиться; страх или привязанность к насильнику; опасение огорчить родителя, не совершавшего насилия, страх возможности развода родителей и т. д.

Место, выбранное для проведения беседы, должно прежде всего отвечать удобствам ребенка. Например, нецелесообразно создавать атмосферу «казенного дома», однако и избыток игрушек в комнате для беседы не допускается. Для создания оптимальных условий для беседы, особенно при работе с маленькими детьми, необходимо использовать куклы, которые нередко помогают ребенку рассказать, что с ним произошло.

При выборе времени беседы обязательно учитывается режим дня, что особенно важно для маленьких детей. Во время беседы присутствие родителей или лиц, осуществляющих воспитание ребенка, нецелесообразно, поскольку

ребенок будет стараться говорить то, что эти взрослые хотят от него услышать. Однако зачастую дети младше шести лет испытывают страх, оставаясь наедине с незнакомыми взрослыми. В этих случаях можно допустить присутствие во время беседы близких ребенку людей, которые будут находиться где-то рядом, чтобы он в любой момент к ним обратился.

Проведение интервью — это наиболее сложный и ответственный этап работы с ребенком, пострадавшим от внутрисемейного насилия. На этом этапе нужно выделить следующие стадии.

1. Установление консультантом контакта с ребенком.

Несомненно, для того чтобы добиться доверия ребенка, необходимо длительное время. Поэтому на этапе установления контакта необходимо начинать беседу с безопасных тем, например, с рассказа о себе и своей роли или любимых героев книг или телепередач ребенка.

2. Оценка развития ребенка.

Сложность задаваемых ребенку вопросов, используемые взрослым слова должны соответствовать интеллектуальному уровню ребенка и его жизненному опыту. Индивидуальные психологические особенности определяются через анализ соответствия возрасту, развития памяти, запаса знаний, способности понимать происходящие события, уровня психологической зрелости и т. д.

3. Получение информации.

Общим принципом интервьюирования детей — жертв насилия является получение полного объема сведений в процессе спонтанного рассказа ребенка. Если не удастся вызвать ребенка на откровенность, то ему следует задавать конкретные вопросы о случившемся, используя уже имеющуюся информацию. Беседа начинается с открытых общих вопросов, затем следуют целенаправленные вопросы о насилии (о характере насилия, времени и обстоятельствах, о человеке, совершившем насилие, и т. д.). Большое значение имеют стимулирующие вопросы, направленные на уточнение и дополнение рассказа. Вопросы с несколькими заданными вариантами ответа, прямые и наводящие вопросы необходимо задавать, если все остальные возможности получения сведений от ребенка не дают эффекта.

4. Завершение беседы.

В конце беседы необходимо выразить признательность ребенку за сотрудничество вне зависимости от того, сколь плодотворна была беседа. Если ребенок взволнован, то необходимо его успокоить, оказать психологическую поддержку, укрепив уверенность в его защищенности. При анализе полученной информации необходимо учитывать возможность искажения информации, поэтому очень важно учитывать информацию, полученную из разных источников. Как правило, дети из-за отсутствия у них навыка рассказа о сложных событиях сообщают мало сведений о насилии, жертвой которого они стали. Это обстоятельство делает неизбежным получение дополнительной информации, которую необходимо получить с максимальной объективностью.

5. Анализ полученных сведений.

Основными принципами проведения анализа являются объективность, профессионализм, опора на факты. Кроме того, следует проанализировать

возможные искажающие влияния (искажения в показаниях ребенка) и оценить их интенсивность. В качестве обстоятельств, подтверждающих достоверность показаний ребенка, могут выступать данные, полученные при медицинском осмотре ребенка, наличие вещественных доказательств, особенности поведения ребенка во время беседы и т. д.

Общие рекомендации относительно того, как оказать психологическую поддержку ребенка, пострадавшего от внутрисемейного насилия, могут быть следующие:

1. во время беседы уделять внимание прежде всего самому ребенку, анализу его эмоционального самочувствия и психологического состояния;
2. устанавливать максимально возможные доверительные, поддерживающие отношения между консультантом и ребенком;
3. создавать условия для адекватного оценивания специалистом личностного потенциала пострадавшего от насилия ребенка;
4. использовать многовариантность беседы для создания психологически комфортных условий;
5. обеспечивать защиту ребенка и создавать условия для восстановления его личностного статуса, в том числе и в глазах близких ему людей.

Если возможно, в первую очередь необходимо провести беседу с родителями или другими членами семьи, что позволит не задавать ребенку вопросов, на которые уже ответили родители.

Беседа с близкими жертвы насилия должна проводиться на эмоционально положительном и психологически благожелательном настрое, так как вмешательство специалиста в семейную ситуацию обычно вызывает чувства недоверия, отвержения, шок или агрессию. Чувство вины и самообвинение — также типичные реакции, особенно в ситуациях, в которых родитель подозревал или знал, что злоупотребление происходило, однако не противодействовал этому. В связи с этим специалист должен помочь в прояснении эмоций и распознавании определенных внутрисемейных причин, вызывающих те или иные эмоциональные реакции. Чрезвычайно важно не проектировать чувство тревоги на родителя, в противном случае контакт может нарушиться, что не позволит получить достоверную информацию.

В частности, при получении информации, касающейся сексуального насилия, необходимо выяснить имена тех лиц, которые обычно имеют доступ к ребенку; имена любых лиц, которые подозреваются; кроме того могут быть привлечены любые другие факты, которые касаются насильственных действий. Кроме того, необходимо оценить способность родителей справляться со стрессовыми ситуациями, используя данные о кризисах в семье в прошлом. Такая оценка может быть полезной, чтобы определить способности родителей защитить ребенка от возможного дальнейшего насилия (Курасова, 1996).

При консультировании детей, подвергшихся насилию, существуют следующие общие рекомендации (Зиновьева, Михайлова 2003).

1. Определение проблемы посредством активного слушания. Для установления контакта с ребенком важно, как психолог слушает. Нужно помнить о свободной, расслабленной позе тела: это помогает ребенку начать

говорить. Когда становится очевидно, что ребенок готов обсуждать проблему, важно услышать три момента:

- в чем состоит проблема, которая не разрешена;
- что чувствует ребенок в отношении этой проблемы;
- чего ребенок ждет от специалиста.

2. Уточнение ожиданий ребенка. Психологу необходимо объяснить ребенку, каким ожиданиям клиента он может соответствовать. Например, психолог не может сам покарать насильника. Тем не менее нужно проинформировать ребенка и его родителей или опекунов о том, что в состоянии сделать психолог, и дать им возможность самим решить, готовы ли они продолжать работу с данным специалистом. Если семья отказывается от помощи, психолог может предложить им обсудить другие варианты получения желаемой ребенком помощи.

3. Уточнение шагов, которые уже были сделаны для решения проблемы. Необходимо помнить о том, что больше информации можно получить, задавая вопросы открытого типа, а не закрытого. Рекомендуется вместе с ребенком на бумаге записать перечень тех поступков, которые тот совершал, чтобы решить свою проблему. Подобный прием важен в том случае, когда специалист хочет помочь ребенку отказаться от поступков, которые оказались бесполезными или, хуже того, разрушительными.

4. Поиск новых путей решения проблемы. Следующим шагом может стать сессия, на которой психолог, используя метод мозгового штурма, предлагает ребенку придумать как можно больше новых путей решения проблемы; в данном случае важно не качество, а количество придуманных способов.

5. Заключение договоренности с ребенком о претворении одной из идей решения проблемы в действие. Договориться с ребенком попробовать какие-либо новые шаги бывает трудно, хотя если это удастся, то нередко первые же попытки ребенка предпринять новые действия приносят успех. Важно, чтобы поставленные цели были реалистичны, и особенно важно, чтобы ребенок знал: результаты он обязательно будет обсуждать с психологом. Если что-то не получается, специалист помогает ребенку искать другие пути выхода из ситуации до тех пор, пока ситуация не разрешится.

6. Завершение сессии. Обычный способ завершения сессии состоит в том, что специалист просит ребенка подытожить, что же происходило во время их встречи: например, к каким важным идеям они пришли, какие планы на будущее составили. Как правило, обобщение занимает 2–4 минуты. Также в начале каждой последующей сессии рекомендуется просить ребенка вспомнить, что происходило на предыдущей. Это позволяет, во-первых, обучить ребенка уделять внимание процессу консультирования; во-вторых, психологу проверить собственную эффективность.

В процессе консультирования специалисту важно выяснить не столько то, что именно, например, сказал ребенок, сколько — что он при этом чувствовал. Вся история произошедшего может стать совершенно ясной, если вместо задавания вопросов применять технику активного слушания и давать ребенку

обратную связь в виде предположительных утверждений (гипотез) о том, какие важные мысли и проблемы его занимают.

Иногда в желании помочь ребенку психологи задают чересчур прямые, директивные вопросы, что вызывает у клиента желание закрыться и уйти от контакта. Безусловно, в психотерапии есть моменты, когда необходимо задавать директивные вопросы с целью уточнения или разъяснения. В таком случае вопросы открытого типа более уместны. Они дают возможность ребенку выбрать то, что для него значимо, и не ограничивают свободы выражения своего мнения. Например, открытый вопрос: «Расскажи мне о своей семье» подразумевает потенциальные ответы на такие вопросы, как «Живешь ли ты с обоими родителями?»; «Кого ты включаешь в свою семью?»; «Как ты относишься к членам своей семьи?».

Необходимо осторожно относиться к вопросу «Почему?», так как он часто ассоциируется с обвинением «Почему же ты это сделал?». Ребенок может интерпретировать подобный вопрос следующим образом: «Почему же ты сделал такую глупость (или ошибку)?» В таком случае ребенок начинает защищаться, как будто от него требуют дать логическое объяснение своему поступку, хотя на самом деле ответ лежит на уровне подсознания, а задача психолога — помочь ребенку осознать свои мотивы. Обычно ответ на подобные вопросы позволяет понять только одно: как ребенок использует защитный механизм в виде рационализации, пытаясь сознательно объяснить причины своих действий.

Garbarino и Stott (1989) подчеркивают, что вопросы должны быть адекватны уровню развития ребенка и предлагают следующие рекомендации для постановки вопросов дошкольникам:

- использовать предложения с количеством слов, не превышающим 5;
- использовать имена чаще, чем местоимения;
- использовать терминологию ребенка;
- вместо того чтобы говорить: «Ты понял, о чем я спрашиваю?», попросить ребенка повторить слова психолога;
- не повторять те вопросы, которые ребенок не понимает; вместо этого перефразировать вопрос;
- не задавать несколько вопросов одновременно;
- после полученного ответа лучше обобщить, что сказал ребенок, нежели задавать следующий вопрос, — таким образом психолог побуждает ребенка продолжить обсуждение, расширить свой ответ.

Обобщая, можно сказать, что прежде, чем задавать вопросы, специалисту следует определить, насколько эти вопросы уместны:

- насколько поставленный вопрос позволяет понять ребенка и его проблему;
- насколько поставленный вопрос способствует раскрытию и самовыражению клиента.

Несмотря на то что большинство профессионалов сообщают о валидности детских воспоминаний о насилии, тем не менее всегда нужно учитывать склонность детей к преувеличению с целью вызвать к себе

симпатию и привлечь внимание. Следует учитывать, что родители могут использовать обвинения в насилии в бракоразводных процессах и при вынесении судебных решений об опекунов над ребенком.

Loftus (1993) предположил, что существует два источника ложной памяти: средства массовой информации и навязывание психологом своих гипотез. Ребенок получает информацию о насилии над детьми с экрана телевизора или из разговоров взрослых. Родители могут постоянно предупреждать ребенка об опасности встречи с насильником. Психолог, со своей стороны, может непреднамеренно внести свой вклад в формирование ложной памяти, задавая вопросы, которые как бы подталкивают клиента к утвердительному ответу, или интерпретируя фантазии ребенка в заданном направлении. К сожалению, специалисты не имеют прямого инструментария, который бы определял правдивость маленьких клиентов; тем не менее, существует ряд рекомендаций, которые могут помочь.

- Не нужно спешить с выводами и опираться только на один какой-то метод при определении, имело ли место насилие.
- Не стоит задавать наводящие вопросы.
- Не следует надеяться только на собственную память, особенно если обсуждается болезненная проблема, лучше фиксировать происходящее посредством записей или аудио-видеотехнологий.
- В случае неясной ситуации консультироваться со специалистами.
- Полезно использовать метод свободных ассоциаций.
- Сомневаясь, говорит ли ребенок правду, можно попросить: «Расскажи мне об этом подробнее».

Очевидно, что психотерапевтический процесс необходимо заканчивать, когда цель, поставленная совместно психологом и клиентом, достигнута. На последней сессии обязательно обсуждается следующее:

- что происходило с ребенком в процессе консультирования;
- какая цель была поставлена, достигнута ли она;
- какие изменения ощущает ребенок, что реально в его жизни изменилось (отношение к себе и отношения с окружающими);
- как ребенок будет решать проблему в следующий раз, если она возникнет;
- какие у ребенка планы на ближайшее будущее, чем он собирается заниматься, чего хочет достигнуть.

Ребенку необходимо дать понять, что забота о нем психолога не заканчивается вместе с окончанием консультирования, поэтому специалист обсуждает время и возможность последующих встреч с клиентом, чтобы узнать о его жизни. Можно попросить ребенка позвонить или написать либо договориться о кратком визите — обычно подобное отслеживание результатов консультирования происходит через 1 месяц или позже, но не позднее, чем через полгода. Помимо этого, психолог при прощании всегда говорит о том, что если будут возникать какие-то проблемы, дверь всегда открыта: ребенок и его родители всегда могут обратиться за помощью.

2. Пример из учебного пособия по предотвращению насилия.

198

МОДУЛЬ 2. ОТВЕТСТВЕННОЕ ПОВЕДЕНИЕ: ОТСРОЧКА НАЧАЛА ПОЛОВОЙ ЖИЗНИ



ИНФОРМАЦИЯ
ДЛЯ УЧИТЕЛЯ

КАК ИЗБЕЖАТЬ СЕКСУАЛЬНОГО НАСИЛИЯ

ТРЕНИНГ
7

ЗАДАНИЕ
7.2

199

МОДУЛЬ 2. ОТВЕТСТВЕННОЕ ПОВЕДЕНИЕ: ОТСРОЧКА НАЧАЛА ПОЛОВОЙ ЖИЗНИ



РАЗДАТОЧНЫЙ
МАТЕРИАЛ

КАК ИЗБЕЖАТЬ СЕКСУАЛЬНОГО НАСИЛИЯ

Распространенным является мнение, что насилуют только незнакомцы в темном переулке. Однако почти половина насильников – знакомые или родственники жертвы. Очень важно знать о ситуациях и способах поведения, угрожающих сексуальным насилием.

- Прочтите историю в рисунках.
- Обдумайте и обсудите с друзьями предложенные вопросы.

ТРЕНИНГ
7

ЗАДАНИЕ
7.2

ЦЕЛЬ

Научить молодых людей, как предусмотреть ситуации, угрожающие сексуальным насилием, как избегать их, как действовать в случае угрозы насилия.

НЕОБХОДИМЫЕ РЕСУРСЫ

Раздаточные материалы «Задания 7.2».

СОВЕТЫ ТРЕНЕРА

- Раздайте участникам листы с заданием.
- Попросите их обдумать ответы на пункты 1–3 из «Вопросов для размышлений». При необходимости приведите правильные ответы.

Вопрос 1:
Как вы думаете, могла ли Маша догадаться, что такое может случиться? Что свидетельствовало об этом?

Ответ:
Да. Об этом свидетельствовали: приглашение прогуляться по безлюдной дороге, разговоры о сексе, визит в нежилой дом, обаяния.

Вопрос 2:
Маша смущенно молчала, когда Коля начал говорить о сексе. Что она могла сделать вместо того, чтобы молчать?

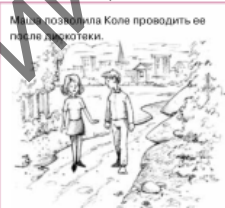
Ответ:
Ей следовало настоять на своем и сказать ему, что ей не нравятся эти разговоры и что она идет домой.

Вопрос 3:
Что вы думаете об этом парне? Почему он так поступил?

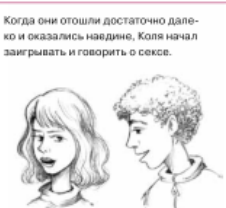
Ответ:
Причиной его поведения могло быть то, что он не уважал женщин. Он мог иметь стереотипное представление о том, что слово «нет», сказанное девушкой, на самом деле не означает отказа, ведь она согласилась на прогулку наедине с ним.

- Организуите обсуждение вопроса 4, воспользовавшись памяткой «Что надо знать и уметь, чтобы избежать сексуального насилия».

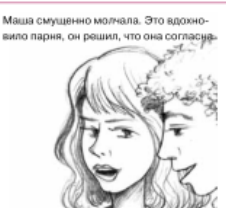
Маша позволила Коле проводить ее после дискотеки.



Когда они отошли достаточно далеко и оказались наедине, Коля начал заигрывать и говорить о сексе.



Маша смущенно молчала. Это вдохновило парня, он решил, что она согласна.



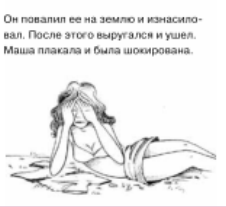
Когда они подошли к заброшенному дому, он завел туда девушку и начал обнимать.



Она попыталась оттолкнуть его: «Нет! Не нужно! Пожалуйста, я не хочу!» Но парень был намного сильнее.



Он повалил ее на землю и изнасиловал. После этого выругался и ушел. Маша плакала и была шокирована.



Вопросы к размышлениям

- Как вы считаете, могла ли Маша догадаться, что подобное может произойти? Что свидетельствовало об этом?
- Маша смущенно молчала, когда Коля завел разговор о сексе. Что она могла предпринять вместо этого?
- Какого вы мнения о Коле? Почему он так поступил?
- Используя памятку «Как избежать сексуального насилия», перечислите, что вы можете сделать, чтобы избежать возможного насилия в случаях:
 - когда вы находитесь в компании человека, предлагающего вам секс, а вы этого не хотите;
 - когда кто-то пытается изнасиловать вас.

Практическое занятие 7. Младенчество: базальное доверие – базальное недоверие. Раннее детство: автономия – стыд и сомнение (**4 часа**).

Цель: изучить основные направления и стратегии консультирования по проблемам нарушения привязанности у взрослых.

Задачи:

1. Закрепить знания в области консультирования взрослых с проблемами ранних нарушений привязанности.
2. Приобрести навыки подбора соответствующего психологического инструментария по работе с ранними нарушениями привязанности.
3. Тренировать способности самостоятельного проведения интервью о привязанностях.

Материалы: самостоятельно подготовленные магистрантами программы работы по определению типа привязанности; распечатанное методическое пособие Н.К. Асановой «Интервью для взрослых о привязанностях».

Ход занятия:

1. Групповое обсуждение основных понятий по теме:

Семейная система, типы привязанности.

2. Выполнение упражнений.

А). Магистранты демонстрируют подготовленные программы по работе с обозначенной темой. Преподаватель осуществляет руководство процессом и супервизию.

Б). Дополнительные материалы (См. Приложение к практическому занятию № 7).

Компетенции, приобретаемые на лабораторном занятии. В результате работы студенты должны:

знать: основные понятия и термины в области психологической привязанности.

уметь: подбирать и использовать процедуры и техники, соответствующие специфике консультативной задачи.

владеть: пониманием структуры консультативного процесса со взрослыми по обозначенной теме.

Материалы для практического(лабораторного) занятия № 7.

1. Материалы для группового обсуждения.

Эйнсворт с коллегами выделили три типа привязанности: группа А – «избегающе-привязанные», группа В – «безопасно-привязанные», группа С – «амбивалентно-тревожно-привязанные». Группа А реагировала на возвращение объекта привязанности менее позитивно и более негативно при его уходе, чем группа С; группа В отличалась от других меньшим гневом и большей склонностью к сотрудничеству (Ainsworth et al., 1978). К группе А относятся 21% детей, к группе В – 65%, к группе С – 14%.

У детей группы А матери избегали телесного контакта с ребенком, чаще проявляли гнев и были менее эмоционально экспрессивны по сравнению с другими матерями (Ainsworth, 1978). Матери детей группы С тоже проявляли меньшую восприимчивость и отзывчивость в отличие от матерей детей группы

В. Эйнсворт объясняет различия в типах привязанности детей не врожденными особенностями, а различиями в поведении матерей при общении с ребенком.

Это мнение нашло подтверждение в исследовании Шейвера с коллегами (*Shaver et al.*, 1988). Ими показано, что люди с «избегающим» типом привязанности по сравнению с имеющими «безопасный» тип описывают своих матерей как требовательных, менее уважительных и более критичных. Отцы «избегающими» характеризовались как незаботливые и принуждающие, а отношения между родителями – как лишенные эмоций. Тревножно-амбивалентные описывали своих матерей в отличие от «безопасных» как назойливых и несправедливых, отцов – как несправедливых и угрожающих, а их супружеские отношения – как несчастливые. У тревожно-амбивалентных, по сравнению с избегающими, матери более приятные и отзывчивые, а отцы – более несправедливые и эмоциональные.

2. Пример интервью по определению типа привязанности.

ИНТЕРВЬЮ ДЛЯ ВЗРОСЛЫХ О ПРИВЯЗАННОСТЯХ (Автор Н.К. Асанова).

Введение.

Наша лаборатория (консультативный центр, клиника) начала опрос родителей о том, каким образом, как они чувствуют, на них, как на родителей и людей, оказывает влияние тот тип родительства, который они имели в детстве. Таким образом, мы хотели бы спросить вас о ваших ранних отношениях с вашей семьей и о том, что вы думаете о способе, которым они должны влиять на вас. Я буду спрашивать вас в основном о вашем детстве, а также мы приблизимся к вашим последним годам и к тому, что происходит в настоящем.

Полностью это интервью займёт у нас приблизительно час.

1. Можете ли вы начать с того, что поможет мне сориентироваться в вашей ранней семейной ситуации: где вы жили, с кем жили и так далее? Где вы родились? Много ли вы переезжали с места на место? Что делала ваша семья в разное время, чтобы иметь средства к жизни?

Этот вопрос используется как для того, чтобы получить основные данные, которые могут потеряться в процессе интервью, так и для того, чтобы установить релаксирующую атмосферу разговора. С этого раннего момента интервью опрашивающий может чувствовать себя свободным в том, чтобы разделить части личной биографии или комментариев с опрашиваемым и с целью ободрить его, интервьюер вовлекается свободно в более нормальный разговорный стиль (т. е. "Я был самый старший из троих братьев", "Была ли это одна из больших деревень?", "Много чего такого происходило в то время")

Часто ли вы видели своих прародителей (дедушек и бабушек), когда вы были маленьким?

Если обнаружится, что были такие прародители, которых никогда не видели, спросите не умерли ли они (она) до того, как опрашиваемый родился.

Если «да», то продолжайте так: **«Отец вашей матери умер до вашего рождения? Сколько лет ей тогда было, знаете ли вы? Много ли говорила она вам об этом дедушке?»**

Этот вопрос предназначен для того, чтобы информировать нас не перенесли ли родители опрашиваемого раннюю потерю собственных родителей. Ответ на этот вопрос будет важным для нашего понимания влияния ранней потери для второго поколения; но он должен появиться как обоснованный и спонтанный вопрос со стороны спрашивающего.

Жили ли в вашем доме, кроме родителей, братья и сёстры или кто-либо еще? Живут ли они рядом сейчас или ваша семья довольно разрознена?

Не переходите к следующему вопросу до тех пор, пока опрашиваемый не будет казаться частично немного релаксированным и ориентированным.

2. Я хотел(а) бы, чтобы вы попытались описать ваши отношения с вашими родителями, в то время, когда вы были ребёнком ...если бы вы могли начать с той самой ранней поры, которую можете вспомнить.

Поощрите родителя попытаться вспомнить очень ранний период. Многие родители говорят, что они не могут вспомнить детство, оставьте в покое раннее детство, но вам очень нужно сформулировать вопросы, начиная по крайней мере с пятилетнего возраста, и время от времени можно напоминать опрашиваемой(ому), что, если это возможно, вы бы хотели, чтобы она (он) вернулась в мыслях к этому периоду.

Возможно это слишком прямое вторжение и опрашиваемая(ый) может запнуться. Укажите как-либо, что это чувство затруднения является естественным, но дайте понять каким-либо молчанием, что вам бы хотелось, если бы она попыталась в общем описать ранние отношения.

3. Сейчас я хочу попросить вас выбрать 5 прилагательных, которые отражают ваши детские отношения с матерью. Я знаю, это потребует немного времени, так что подумайте минутку... затем я спрошу вас, почему вы выбрали их.

Не все опрашиваемые способны выбрать 5 прилагательных сразу, и, если это кажется слишком трудным, просто позвольте опрашиваемому выбрать по одному или по два прилагательных. Будьте уверены, что вы достаточно проясните сообщаемые отношения, вслушиваясь в это предположение, хотя и без преднамеренного изучения и подчёркивания. Некоторые опрашиваемые используют прилагательные отношений, чтобы описать родителей, а некоторые точно описывают себя как родителей, т.е. в значительной степени умелых управляющих, хотя их просили только "выбрать прилагательные, чтобы описать мать". Эти индивидуальные различия представляют интерес только в том случае, если опрашиваемый слышит фразу: "которые отражают ваши детские отношения с вашей матерью".

Следующее исследование (зондирование) следует либо за полным набором прилагательных, либо за каждым прилагательным по мере его появления.

Хорошо, теперь позвольте мне задать вам несколько вопросов по каждому пункту, по каждому прилагательному вашего описания. Вы говорите, она была (вы используете фразу, сказанную субъектом)... Есть ли какие-нибудь воспоминания или инциденты, которые приходят на ум по отношению к ней?

Интервьюер продолжает настолько естественно, насколько возможно, разговор по поводу каждой фразы или прилагательного, выбранного взрослым. Опрашивающий ищет здесь специфические подкрепляющие или иллюстративные воспоминания или случаи. Специфические подтверждающие воспоминания или раскрытия и иллюстрация разыскиваются для каждого прилагательного.

Этот выбор прилагательных очень полезен как в начале интервью, так и в последующем анализе. Это помогает некоторым родителям продолжать фокусироваться на отношениях, когда по другому они не смогли бы породить спонтанных комментариев. Однако, так как способность давать как иллюстративные, так и специфические воспоминания — или только одно, или только другое — значительна, то интервьюер должен достаточно настойчиво добиваться этих прилагательных, относительно которых она (он) считает, что их просто нельзя дать. Некоторые индивидуумы умеренно протестуют, потому что они "не хотят думать таким образом", поэтому интервьюер может ответить шутливо или дружелюбно: "только попробуйте! Почему бы вам не начать с одного или двух прилагательных". Не все спрашиваемые способны подобрать все пять прилагательных сразу.

По времени это обычно самый долгий ответ. Очевидно некоторые выбранные прилагательные могут быть почти идентичными, т.е. "любящая, заботливая", и вы можете одним вопросом зондировать подкрепляющие воспоминания, связанные с ними. (**"Вы описываете свою мать как любящую и заботливую. Можете ли вы проиллюстрировать это некоторыми воспоминаниями?"**) «Покровительственная» ("защищающая") однако, значительно отличаются от «любящей, заботливой» и интервьюер должен искать по отдельности иллюстрирующие воспоминания. (**"Вы сказали, что она была не только любящей и заботливой, но также покровительной.любое воспоминание об этом"**).

4. Теперь я хотел бы, чтобы вы выбрали 5 прилагательных, отражающих ваши детские отношения с вашим отцом, Я собираюсь спросить вас снова, почему вы выбрали их?

_____ вопросы как ранее.

5. Какой родитель вам был ближе и почему? Почему не было этого ощущения (чувства) с другим родителем?

Одновременно вы просматриваете ранее заданные вопросы, ответ на это может быть очевиден, и вы можете захотеть заметить что-либо (**«Я думаю, я знаю ответ на этот следующий вопрос. Но я хотел бы коротко задать его по другому...»**).

Хотя ответ на этот вопрос может быть в самом деле очевидным для многих субъектов, некоторые — особенно те, кто описывал обеих родителей

как любящих — могут оказаться способными размышлять об отличиях отца в отношениях, используя этот вопрос.

6. Когда вы были выведены из душевного равновесия (расстроены), будучи ребёнком, что вы делали?

Это критический вопрос в интервью, так что как можно больше подбодрите родителя придумать прежде всего свою собственную интерпретацию нарушения. Вариации в интерпретации важны и здесь снова, первая вещь, которую спрашивающий должен сделать — спокойно выдержать паузу, чтобы определить, что вопрос закончен и что ответ такой, какой требовался.

Как только опрашиваемый закончит свою собственную интерпретацию вопроса в этом ответе, начните со следующего зонда. Уверенно добивайтесь расширения каждого ответа. Если индивидуум заявляет, например, "Я замыкался", попробуйте понять, что для него значит, "замыкался".

— Когда вы были расстроены эмоционально, будучи маленьким, что вы делали? Можете ли вы проиллюстрировать с помощью специфического случая?

— Можете ли вы вспомнить, что могло бы произойти, когда у вас было физическое повреждение? Опять какой-либо специфический случай вам приходит в голову?

— Были ли вы когда-либо больны, когда были маленьким? Вы помните, что обычно происходило?

Когда воспроизводимая опрашиваемым картина переходит к описанию родителей, во-первых, посмотрите, какие детали он может вам дать спонтанно, затем спросите его прямо, если его поддерживали родители, то как они это делали.

Когда эта серия завершена, вернитесь назад и задайте остающиеся вопросы по отношению к родителю, о котором не упоминалось.

Уверенно добивайтесь расширения каждого ответа. Если опрашиваемый говорит "замыкаюсь", например, зондируйте, пока не поймете, что он имеет в виду под этим, то есть что точно он (она) делал или что точно чувствовал.

7. Когда, как вы помните, у вас была первая разлука (сепарация) с родителями? Как вы на это реагировали? Отложились ли у вас в памяти какие-либо другие сепарации?

Респонденты обычно ссылаются на первое воспоминание о том, как они пошли в школу или уехали в лагерь. Однако иногда респонденты сами отмечают, что они ненавидели разлуки или необходимость родителя ходить на работу, просили родителей не уходить — или испытывали облегчение при мысли о разлуке.

8. Испытывали ли вы когда-либо, будучи маленьким ребенком, что вас отвергают? Конечно, воспоминания эти теперь, вы можете понимать, что это на самом деле не было отрицанием (отвержением), но мне необходимо знать, помните ли вы, что когда-то испытывали чувство отверженности в детстве?

Обязательно уточните следующие вопросы, имеющие отношение к чувству отвержения:

— Сколько лет вам было, когда вы впервые это почувствовали, и что вы тогда делали?

— Почему, как вы думаете, ваши родители это делали — как вы думаете, он или она понимали, что тем самым они вас отвергают?

Может быть, интервьюеру придётся привести пример, но вначале предоставьте родителю достаточно времени, чтобы прореагировать (интерпретировать) вопрос.

* Многие респонденты пытаются уйти от этого вопроса, давая позитивный ответ. Для интервьюера может оказаться полезным привести примеры из его/её жизни с родителями. Интервьюер также должен быть готов привести, наконец, примеры из более ранних моментов данной беседы, когда респондент предположительно должен был чувствовать себя отвергнутым.

9. Угрожали ли вам когда-нибудь ваши родители в какой-либо форме — например, наказанием или, может быть, в шутиливой форме?

— Некоторые родители приводят пример того, как их родители угрожали оставить их или выгнать из дому. Некоторые из родителей могут иметь воспоминания о жестоком обращении.

— Случалось ли что-нибудь в таком роде с вами или в вашей семье? |

— Сколько вам тогда было лет? Часто ли это происходило?

— Считаете ли вы, что этот опыт влияет на вас и теперь, когда вы стали взрослым человеком? Влияет ли это на ваш подход к вашему ребёнку?

* Многие респонденты на этот вопрос нередко просто отвечают «нет»

Некоторые, однако, сообщают о жестоком обращении, сексуальном злоупотреблении зачастую испытывают в памяти сильные мучения. Очевидно важно, чтобы в те моменты, когда респондент по своей воле делится с интервьюером воспоминаниями такого рода, интервьюер хранил уважительное молчание, или активно сочувствовал, или каким-либо другим подходящим способом пытался, насколько это возможно, помочь облегчить неприятные ощущения, связанные с такими воспоминаниями.

10. Таким образом, как вы думаете, такой опыт с вашими родителями повлиял на вашу взрослую личность? Существуют ли какие либо аспекты вашего раннего, опыта, которые, как вам кажется, тормозили ваше развитие?

* И опять, в некоторых случаях, респондент уже как бы ответил на этот вопрос. Уточните, как обычно, что вы хотели бы получить от него какую-либо вербальный ответ в любом случае, как бы "для порядка".

11. Как вы думаете, почему ваши родители вели себя так, а не иначе, когда вы были ребёнком?

* Этот вопрос важен, даже если респондент считает, что все переживания его детства были только положительными. Для респондентов, сообщивших об отрицательных переживаниях, этот вопрос особенно

важен. Интервьюеру даже может потребоваться спровоцировать респондента, напомнив об упоминавшемся им (ею) опыте.

12. Существовали ли другие взрослые, с которыми вы были близки, как с родителями, в вашем детстве? Или какие-либо другие взрослые, которые бы играли для вас особенно важную роль, даже если и не родительскую?

* Обязательно уточните возрасты, жил ли этот человек вместе с ребёнком, выполнял ли попечительские (воспитательные) функции, а также степень важности и природу взаимоотношений.

13. Испытали ли вы потерю родителя или другого близкого вам любимого человека (брата или сестру, или близкого члена семьи), когда вы были ребёнком?

— Можете ли вы рассказать мне об обстоятельствах, и сколько вам было тогда лет?

— Как вы тогда на это реагировали? Были ли смерть внезапной или ожидаемой?

— Можете ли вы вспомнить ваши чувства в то время?

— Сильно ли изменились со временем ваши чувства касательно смерти этого человека?

— (Если не было сказано ранее самим респондентом). Разрешили ли вам пойти на похороны, и если да — как вы их перенесли?

— (В случае потери родителя или брата/сестры)» Как это подействовало, как вам кажется, на (другого родителя или) домашних, и как всё это менялось с годами?

— Считаете ли вы, что эта потеря повлияла на вашу взрослую личность? #

— Как это влияет на ваше отношение к вашему ребенку?

13а. потеряли ли вы каких-либо других важных для вас людей во время вашего детства? (те же вопросы).

13б. Потеряли ли вы других близких людей в вашей взрослой жизни? I

* Убедитесь, что в ответах на эти вопросы будет учтена и потеря сиблингов, старших или младших, дедушек и бабушек, в также потеря любых других людей, выполнявших роль «заменяющих объектов привязанности» для взрослого человека или живших в семье долгое время. Некоторые респонденты оказываются под сильным воздействием потерь, происшедших в их взрослой жизни. Дайте им время обсудить это, и обязательно задайте все необходимые вопросы.

14. Было ли много перемен в ваших взаимоотношениях с родителями (или оставшимся родителем) со времён вашего детства? Я имею в виду весь период, начиная с детства и до сегодняшнего дня?

* Здесь мы пытаемся выяснить косвенным путем:

- 1) был ли период протеста, бунтарства, восстания против родителей,
- 2) не переосмыслил ли респондент ранние неблагоприятные отношения и не "простил" ли он родителей.

- * Если респондент вспоминает период, когда он вёл себя назло, "выпендривался", отреагировал, но неясно, был ли это настоящим протестом, обязательно выясните, как это на самом деле было. "Назло" можно вести себя для привлечения внимания, или чтобы сделать больно родителям, без того чтобы подобное поведение представляло собой период истинного восстания в интересах установления независимости.
- * не опрашивайте о "прощении" прямо в лоб — это должно выйти само!

15. Как вы сейчас, будучи взрослым человеком, расцениваете ваши взаимоотношения с родителями?

Этот вопрос уводит от воспоминаний о прошлом к настоящему — последние года два, или даже на этой неделе. Попробуйте выяснить, насколько это возможно непрямым образом насколько тесен контакт вашего респондента с его родителями в настоящее время, каковы сейчас их отношения, источники удовлетворения и неудовлетворённости.

16. Каковы сейчас ваши чувства и переживания при разлуке с вашим ребенком?

- * Задайте этот вопрос так, как он есть, без уточнений, и дайте респонденту достаточно времени для ответа. Респондент может говорить о том, как он отправлял ребёнка в школу, на каникулы, и т.д. и эти разговоры следует поощрять.

Здесь мы хотим выяснить чувства респондента, связанные с сепарацией. Этот вопрос очень полезен для анализа по двум причинам. В некоторых случаях он проливает свет на характер обращения ролей между родителями и ребёнком, т.е. респондент может отвечать так, будто родитель сам является ребёнком. В других случаях респондент может внезапно заговорить о страхе потери ребёнка, или о страхе смерти вообще.

Если вы уверены, что дали респонденту достаточно времени (иди достаточно раз повторили или уточнили вопрос), то добавьте:

—Вы когда-нибудь испытываете беспокойство за своего ребенка?

17. Если бы вы могли пожелать своему ребёнку три вещи через двадцать лет, то что бы вы пожелали? Я думаю отчасти о том будущем, которое бы вы хотели вашему ребёнку. Подумайте минуту об ответе на этот вопрос.

* этот вопрос оказывается особенно интересным в интервью с подростками, которые часто начинают говорить об окружающей среде, ядерной войне, и т.д. Взрослые тоже часто говорят о тех тревогах, которые они испытывают по поводу будущего своего ребёнка, о страхах, связанных с его потерей.

Практическое занятие 8. Возраст игры: инициативность – вина. Школьный возраст: трудолюбие – неполноценность (4 часа).

Цель: освоить основные подходы к работе психолога по вопросам фиксации на определенной стадии развития личности.

Задачи:

1. Закрепить знания в области консультирования взрослых по вопросам фиксации на определенной стадии развития личности.
2. Приобрести навыки подбора соответствующего психологического инструментария по работе с названной темой.
3. Тренировать способности самостоятельного проведения опроса.

Материалы: самостоятельно подготовленные магистрантами программы работы по определению стадий развития личности; дополнительные тексты, указанные в приложении к практическому занятию.

Ход занятия:

1. Групповое обсуждение основных понятий по теме:

Развитие личности, конфликт, стадии.

2. Выполнение упражнений.

А). Магистранты демонстрируют подготовленные программы по работе с обозначенной темой. Преподаватель осуществляет руководство процессом и супервизию.

Б). Дополнительные материалы (См. Приложение к практическому занятию № 8).

Компетенции, приобретаемые на лабораторном занятии. В результате работы студенты должны:

знать: основные понятия и термины в области стадий развития личности по Э. Эриксону.

уметь: подбирать и использовать процедуры и техники, соответствующие специфике консультативной задачи.

владеть: пониманием структуры консультативного процесса со взрослыми по обозначенной теме.

Материалы для практического(лабораторного) занятия № 8.

1. Материалы для группового обсуждения.

Согласно теории развития личности Эрика Эриксона, развитие личности продолжается всю жизнь, где один этап в случае благополучного разрешения внутренних противоречий приходит на смену другому.

Детство

1. Доверие и недоверие

Первая стадия развития человека соответствует оральной фазе классического психоанализа и обычно охватывает первый год жизни. В этот период, считает Эриксон, развивается параметр социального взаимодействия, положительным полюсом которого служит доверие, а отрицательным — недоверие.

Степень доверия, которым ребенок проникается к окружающему миру, к другим людям и к самому себе, в значительной степени зависит от проявляемой к нему заботы. Младенец, который получает все, что хочет, потребности которого быстро удовлетворяются, который никогда долго не испытывает недопомогания, которого баюкают и ласкают, с которым играют и разговаривают, чувствует, что мир, в общем, место уютное, а люди — существа отзывчивые и

услужливые. Если же ребенок не получает должного ухода, не встречает любовной заботы, то в нем вырабатывается недоверие - боязливость и подозрительность по отношению к миру вообще, к людям в частности, и недоверие это он несет с собой в другие стадии его развития.

Необходимо подчеркнуть, однако, что вопрос о том, какое начало одержит верх, не решается раз и навсегда в первый год жизни, но возникает заново на каждой последующей стадии развития. Это и несет надежду и таит угрозу. Ребенок, который приходит в школу с чувством настороженности, может постепенно проникнуться доверием к какой-нибудь учительнице, не допускающей несправедливости по отношению к детям. При этом он может преодолеть первоначальную недоверчивость. Но зато и ребенок, выработавший в младенчестве доверчивый подход к жизни, может проникнуться к ней недоверием на последующих стадиях развития, если, скажем, в случае развода родителей в семье создается обстановка, переполненная взаимными обвинениями и скандалами.

Благоприятное разрешение этого конфликта - надежда.

Достижение равновесия

2. Самостоятельность и нерешительность (автономия и сомнения).

Вторая стадия охватывает второй и третий год жизни, совпадая с анальной фазой фрейдизма. В этот период, считает Эриксон, у ребенка развивается самостоятельность на основе развития его моторных и психических способностей. На этой стадии ребенок осваивает различные движения, учится не только ходить, но и лазить, открывать и закрывать, толкать и тянуть, держать, отпускать и бросать. Малыши наслаждаются и гордятся своими новыми способностями и стремятся все делать сами: разворачивать леденцы, доставать витамины из пузырька, спускать в туалете воду и т.д. Если родители предоставляют ребенку делать то, на что он способен, а не торопят его, у ребенка вырабатывается ощущение, что он владеет своими мышцами, своими побуждениями, самим собой и в значительной мере своей средой — то есть у него появляется самостоятельность.

Но если воспитатели проявляют нетерпение и спешат сделать за ребенка то, на что он и сам способен, у него развивается стыдливость и нерешительность. Конечно, не бывает родителей, которые ни при каких условиях не торопят ребенка, но не так уж неустойчива детская психика, чтобы реагировать на редкие события. Только в том случае, если в стремлении оградить ребенка от усилий родители проявляют постоянное усердие, неразумно и неустанно браня его за «несчастные случаи», будь то мокрая постель, запачканные штанишки, разбитая чашка или пролитое молоко, у ребенка закрепляется чувство стыда перед другими людьми и неуверенность в своих способностях управлять собой и окружением.

Если из этой стадии ребенок выйдет с большой долей неуверенности, то это неблагоприятно отзовется в дальнейшем на самостоятельности и подростка, и взрослого человека. И наоборот, ребенок, вынесший из этой стадии гораздо больше самостоятельности, чем стыда и нерешительности, окажется хорошо подготовлен к развитию самостоятельности в дальнейшем. И опять-таки

соотношение между самостоятельностью, с одной стороны и стыдливостью и неуверенностью - с другой, установившееся на этой стадии, может быть изменено в ту или другую сторону последующими событиями.

Благоприятное разрешение этого конфликта - воля.

3. Предприимчивость и чувство вины (в другом переводе - Предприимчивость и неадекватность).

Третья стадия обычно приходится на возраст от четырех до пяти лет. Дошкольник уже приобрел множество физических навыков, он умеет и на трехколесном велосипеде ездить, и бегать, и резать ножом, и камни швырять. Он начинает сам придумывать себе занятия, а не просто отвечать на действия других детей или подражать им. Изобретательность его проявляет себя и в речи, и в способности фантазировать. Социальный параметр этой стадии, говорит Эриксон, развивается между предприимчивостью на одном полюсе и чувством вины на другом. От того, как в этой стадии реагируют родители на затеи ребенка, во многом зависит, какое из этих качеств перевесит в его характере. Дети, которым предоставлена инициатива в выборе моторной деятельности, которые по своему желанию бегают, борются, возятся, катаются на велосипеде, на санках, на коньках, вырабатывают и закрепляют предприимчивость. Закрепляет ее и готовность родителей отвечать на вопросы ребенка (интеллектуальная предприимчивость), и не мешать ему фантазировать, и затевать игры. Но если родители показывают ребенку, что его моторная деятельность вредна и нежелательна, что вопросы его назойливы, а игры бестолковы, он начинает чувствовать себя виноватым и уносит это чувство вины в дальнейшие стадии жизни.

Благоприятное разрешение этого конфликта - цель.

4. Умелость и неполноценность (творчество и комплекс неполноценности).

Четвертая стадия — возраст от шести до одиннадцати лет, годы начальной школы. Классический психоанализ называет их латентной фазой. В этот период любовь сына к матери и ревность к отцу (у девочек наоборот) еще находится в скрытом состоянии. В этот период у ребенка развивается способность к дедукции, к организованным играм и регламентированным занятиям. Только теперь, например, дети как следует учатся играть в камешки и другие игры, где надо соблюдать очередность. Эриксон говорит, что психосоциальный параметр этой стадии характеризуется умелостью с одной стороны и чувством неполноценности - с другой.

В этот период у ребенка обостряется интерес к тому, как вещи устроены, как их можно освоить, приспособить к чему-нибудь. Этому возрасту понятен и близок Робинзон Крузо; в особенности отвечает пробуждающемуся интересу ребенка к трудовым навыкам энтузиазм, с которым Робинзон описывает во всех подробностях свои занятия. Когда детей поощряют мастерить что угодно, строить шалаши и авиамодели, варить, готовить и рукодельничать, когда им разрешают довести начатое дело до конца, хвалят и награждают за результаты, тогда у ребенка вырабатывается умелость и способности к техническому творчеству. Напротив, родители, которые видят в трудовой деятельности детей

одно «баловство» и «пачкотню», способствуют развитию у них чувства неполноценности.

В этом возрасте, однако, окружение ребенка уже не ограничивается домом. Наряду с семьей важную роль в его возрастных кризисах начинают играть и другие общественные институты. Здесь Эриксон снова расширяет рамки психоанализа, до сих пор учитывавшего лишь влияние родителей на развитие ребенка. Пребывание ребенка в школе и отношение, которое он там встречает, оказывает большое влияние на уравновешенность его психики. Ребенок, не отличающийся сметливостью, в особенности может быть травмирован школой, даже если его усердие и поощряется дома. Он не так туп, чтобы попасть в школу для умственно отсталых детей, но он усваивает учебный материал медленнее, чем сверстники, и не может с ними соревноваться. Непрерывное отставание в классе несоразмерно развивает у него чувство неполноценности.

Зато ребенок, склонность которого мастерить что-нибудь заглохла из-за вечных насмешек дома, может оживить ее в школе благодаря советам и помощи чуткого и опытного учителя. Таким образом, развитие этого параметра зависит не только от родителей, но и от отношения других взрослых.

Благоприятное разрешение этого конфликта - уверенность.

Кризис подросткового возраста

5. Идентификация личности и путаница ролей.

При переходе в пятую стадию (12-18 лет) ребенок сталкивается, как утверждает классический психоанализ, с пробуждением «любви и ревности» к родителям. Успешное решение этой проблемы зависит от того, найдет ли он предмет любви в собственном поколении. Эриксон не отрицает возникновения этой проблемы у подростков, но указывает, что существуют и другие. Подросток созревает физиологически и психически, и в добавление к новым ощущениям и желаниям, которые появляются в результате этого созревания, у него развиваются и новые взгляды на вещи, новый подход к жизни. Важное место в новых особенностях психики подростка занимает его интерес к мыслям других людей, к тому, что они сами о себе думают. Подростки могут создавать себе мысленный идеал семьи, религии, общества, по сравнению с которым весьма проигрывают далеко несовершенные, но реально существующие семьи, религии и общества. Подросток способен вырабатывать или перенимать теории и мировоззрения, которые сулят примирить все противоречия и создать гармоническое целое. Короче говоря, подросток - это нетерпеливый идеалист, полагающий, что создать идеал на практике не труднее, чем вообразить его в теории.

Эриксон считает, что возникающий в этот период параметр связи с окружающим колеблется между положительным полюсом идентификации «Я» и отрицательным полюсом путаницы ролей. Иначе говоря, перед подростком, обретшим способность к обобщениям, встает задача объединить все, что он знает о себе самом как о школьнике, сыне, спортсмене, друге, бойскауте, газетчике и так далее. Все эти роли он должен собрать в единое целое, осмыслить его, связать с прошлым и проецировать в будущее. Если молодой

человек успешно справится с этой задачей — психосоциальной идентификацией, то у него появится ощущение того, кто он есть, где находится и куда идет.

В отличие от предыдущих стадий, где родители оказывали более или менее прямое воздействие на исход кризисов развития, влияние их теперь оказывается наиболее косвенным. Если благодаря родителям подросток уже выработал доверие, самостоятельность, предприимчивость и умелость, то шансы его на идентификацию, то есть на опознание собственной индивидуальности, значительно увеличиваются.

Обратное справедливо для подростка недоверчивого, стыдливого, неуверенного, исполненного чувства вины и сознания своей неполноценности. Поэтому подготовка к всесторонней психосоциальной идентификации в подростковом возрасте должна начинаться, по сути, с момента рождения.

Если из-за неудачного детства или тяжелого быта подросток не может решить задачу идентификации и определить свое «Я», то он начинает проявлять симптомы путаницы ролей и неуверенность в понимании того, кто он такой и к какой среде принадлежит. Такая путаница нередко наблюдается у малолетних преступников. Девочки, проявляющие в подростковом возрасте распушенность, очень часто обладают фрагментарным представлением о своей личности и свои беспорядочные половые связи не соотносят ни со своим интеллектуальным уровнем, ни с системой ценностей. В некоторых случаях молодежь стремится к «негативной идентификации», то есть отождествляет свое «Я» с образом, противоположным тому, который хотели бы видеть родители и друзья.

2. Примерные задания для определения стадий.

Для размышления. Примеры стадий Эриксона
Представьте себе трех людей, которые, как вам кажется, находятся на разных эриксоновских стадиях. Например, подумайте о ком-то из ваших родителей, о вас самих и о ком-то значительно моложе вас. Соответствует ли каждый из этих людей обозначенной стадии? Какова главная проблема в жизни каждого из них? Каковы их главные психологические преимущества? Какие у них слабости? Как жизнь каждого из них связана с прошлым? Как каждый из них решил свои прежние проблемы и развил преимущества? Каким образом видение интересов, преимуществ и критических ситуаций этих людей помогает вам понять их? Какие трудности могут возникнуть при общении с ними?

Взаимоотношения с окружающей средой. В то время как Фрейд основывал свое описание стадий человеческого развития на переживаниях, связанных с определенными органами, стадии Эриксона основаны на более общих взаимоотношениях с окружающей средой и манипулировании ею. Хотя, по Эриксону, стиль поведения, присущий данной стадии, и развивается при участии определенного органа, он относится к более широким стереотипам деятельности. Например, метод, приобретаемый на первой стадии «базисного доверия или базисного недоверия», состоит в способности получать и принимать внутрь то, что дано (эта стадия соответствует оральной стадии

Фрейда). В этот период рот является первичным органом взаимодействия между младенцем и окружающим миром. Однако взрослый человек, сосредоточенный на получении, может проявлять формы зависимости, никак не связанные с оральностью.

На второй стадии, «автономии против стыда и сомнения», основные методы — отпустить и удержать. Так же, как в анальной стадии Фрейда, эти методы связаны с удержанием и избавлением от экскрементов. Однако ребенок также использует удержание родителей, неповиновение им, берет и бросает любимые игрушки.

Метод третьей стадии, «инициативность против вины», — *делание*. Ребенок сосредоточен на завоевании окружающего мира. Игра приобретает особенно важное значение, будь то лепка куличиков из грязи или подражание сложным занятиям и играм детей постарше. Четвертая стадия, «трудолюбие против неполноценности», включает методы «делать хорошо» и «работать». С этой стадией не связана никакая отдельная система органов. В центре — работа и ее выполнение. Эриксон не дает детального описания методов более поздних стадий. Последние стадии человеческой жизни, видимо, еще меньше связаны с деятельностью отдельных органов.

Для размышления. Последняя стадия жизни человека. Просмотрите видеозапись классического фильма Ингмара Бергмана «Земляничная поляна» (1957). Проанализируйте сон доктора Борга и рассмотрите события фильма в перспективе стадий жизненного цикла, особенно последние три стадии — интимность/изоляция, генеративность/стагнация и интеграция/отчаяние. Сравните ваш анализ и анализ Эриксона, опубликованный в работе «Главные проблемы старости» (Erikson, Erikson & Kivnick, 1986). У вас есть уникальная возможность сравнить ваш собственный анализ данного случая с анализом талантливого клинициста, использовавшего те же исходные данные. (В течение многих лет Эриксон задавал это упражнение своим собственным студентам на гарвардском курсе, посвященном циклу человеческой жизни).

3. Материалы для упражнений и работы в тройках (Фрейджер Р., Фэйдимен Д. Теории личности и личностный рост).

Для размышления. Доверие.

Устройте с коллегой по учебе или другом «прогулку доверия». Завяжите себе глаза и предоставьте вашему партнеру руководить вами, по крайней мере, 15—20 минут. Ваш партнер должен попытаться заставить вас испытать всевозможные ощущения. Пусть он проведет вас по разным дорогам, даст дотронуться до каких-нибудь предметов, понюхать или даже попробовать что-нибудь на вкус. Затем поменяйтесь ролями. После того как вы закончите эксперимент, потратьте немного времени на обсуждение ваших переживаний. Было ли временами трудно доверять партнеру? Что значит зависеть от другого человека?

Для размышления. Автономия. Условьтесь с партнером, что, по крайней мере, полдня вы будете выполнять его или ее приказания, что бы вам ни велели

сделать. В какой-то степени ваш партнер вынужден играть роль «родителя», а вы соглашаетесь стать послушным ребенком. Установите четкие ограничения. Например, что вас не будут заставлять делать что-то противозаконное, неэтичное или что-то, что могло бы поставить вас или кого-то другого в неловкое положение.

Что вы чувствуете, когда рядом есть кто-то, кто говорит вам, что надо делать: что есть, когда садиться или вставать, как себя вести и так далее? Во многом вы повторяете опыт обычного двухлетнего ребенка, не имеющего права голоса. Когда закончите, обсудите ваши переживания с партнером. Может быть, лучше не меняться ролями потом. Сознание того, что вы поменяетесь ролями, может помешать вашему партнеру придумывать вам творческие задания (к тому же мало кто из родителей ожидает того, что поменяется ролями с детьми).

Для размышления. Инициатива.

Это упражнение очень похоже на предыдущее. Снова условьтесь с партнером, что вы будете выполнять его или ее приказание. Только на этот раз вы можете говорить «нет». Ваш партнер может предлагать вам сделать что-либо. Вы можете ответить «да» или «нет», однако не должны сами ничего предлагать.

Например, если вы вдвоем пошли в ресторан, ваш партнер может предложить вам еду на выбор. Вы можете согласиться или отказаться, однако ничего сами не заказывайте. Или, если вы пошли в кинотеатр, ваш партнер может вам предложить посмотреть тот или иной фильм. Вы можете соглашаться или не соглашаться, однако сами ничего не предлагаете. После того как вы закончите это упражнение, обсудите с партнером, что значит быть лишенным инициативы.

Для размышления. Стадии Эриксона: самооценка.

Какая из стадий, описанных Эриксоном, имеет для вас наибольшее значение, оказала самое сильное влияние или представляет трудность? Сочетание каких факторов делает эту стадию такой важной для вас? Какие стороны вашей личности, события в семье, влияние окружения, социальные события наиболее важны для вашего жизненного опыта? Как ваш опыт прохождения данной стадии соотносится с прежним опытом и какое влияние он окажет на ваше будущее? Как ваш нынешний опыт связан со стадией и кризисом развития, который вы сейчас переживаете?

Навык мудрости приобретается в столкновении интеграции и отчаяния. «Мудрость представляет обособленный интерес к жизни самой по себе перед лицом смерти» (Erikson, 1964, p. 233). Мудрость придает аккумулированному человеческому опыту и знанию новую целостность. Люди, развившие в себе мудрость, становятся образцами интегрированности и совершенства. Они дают вдохновляющий пример для молодежи, ведущей сходный образ жизни и живущей их идеалами. Чувство интеграции может также облегчить ощущение беспомощности и зависимости, характерное для преклонного возраста.

Практическое занятие 9. Юность: эго-идентичность – ролевое смешение. Ранняя зрелость: интимность – изоляция (**4 часа**).

Цель: изучить основные направления и стратегии оказания консультативной помощи взрослым по вопросам формирования идентичности.

Задачи:

1. Закрепить знания по основным направлениям оказания консультативной помощи взрослым по вопросам формирования идентичности.
2. Выработать навыки работы с консультативными случаями и разработки стратегий оказания консультативной помощи.
3. Обеспечить образовательную среду для проявления творческой активности в решении консультативных задач.

Материалы: тексты из приложения, самостоятельно подготовленные магистрантами программы работы по формированию идентичности.

Ход занятия:

1. Групповое обсуждение основных понятий по теме:

Идентичность, путаница ролей.

2. Выполнение упражнений.

А). Магистранты демонстрируют подготовленные программы по работе с обозначенной темой. Преподаватель осуществляет руководство процессом и супервизию.

Б). Дополнительные материалы (См. Приложение к практическому занятию № 9).

Компетенции, приобретаемые на лабораторном занятии. В результате работы студенты должны:

знать: основные понятия и термины в области стадий развития личности по Э. Эриксону.

уметь: подбирать и использовать процедуры и техники, соответствующие специфике консультативной задачи.

владеть: пониманием структуры консультативного процесса со взрослыми по обозначенной теме.

Материалы для практического(лабораторного) занятия № 9.

1. Примерный текст для группового обсуждения.

Ядро концепции Эриксона составляет модель человеческого развития, разбитого на восемь стадий. Эта модель расширяет применение психоанализа, рассматривающего истоки всех травм в детском возрасте, и целиком охватывает цикл человеческой жизни. Каждая стадия состоит из психологических, биологических и социальных компонентов и основана на предшествующих стадиях.

Другим значительным вкладом Эриксона стало то, что он первым разработал психоисторию и психобиографию — понятия, которые расширили кругозор клиницистов и дали возможность нового подхода к изучению личностей исторически значимых людей и оценке их влияния на общество. «Во время прохождения от одной стадии человеческого развития до другой мы должны сбросить защитную структуру. Мы оказываемся нагими и ранимыми

— и в то же время снова открытыми для нового, эмбриональными, готовыми к развитию в тех областях, о которых мы раньше и не подозревали» (Sheeny, 1977, p. 29).

Эпигенетическая модель человеческого развития.

Свою модель стадий человеческого развития Эриксон называл *эпигенетической* (epigenetic model). Эта модель — первая психологическая теория, детально описывающая цикл человеческой жизни: детство, зрелость и старость. По Эриксону, психологический рост личности похож на развитие эмбриона. Понятие *эпигенез* подразумевает, что каждый элемент развивается над остальными частями. «Эпи» означает «над», а «генезис» — рождение (*греч.*). Модель Эриксона по структуре напоминает эмбриональное развитие, при котором возникновение каждой последующей стадии определяется развитием предыдущей. Все органы живого существа и их системы развиваются в определенные периоды времени и в заданной последовательности. Эриксон поясняет эпигенетический принцип так: «Все, что растет, имеет *почву*, из этой почвы поднимаются отдельные *части*, каждая из которых имеет свой *срок* роста, пока все части не поднимутся и не образуют *единое функциональное целое*» (Erikson, 1980 a, p. 53).

Эриксоновская схема человеческого развития имеет два исходных допущения:

«1. Человеческая личность развивается в соответствии с принципом постепенного нарастания готовности человека к тому, чтобы его вели вперед, и в зависимости от готовности общаться и взаимодействовать с расширяющимся социальным кругом. 2. Общество стремится к такому устройству, чтобы предоставлять людям целый ряд все новых и новых возможностей для взаимодействия, и при этом пытается сохранять и поощрять надлежащую скорость и надлежащую последовательность появления этих возможностей».

Каждая стадия характеризуется специфической задачей развития, или кризисом, который должен разрешиться для того, чтобы человек перешел к следующей стадии. Силы и способности, развивающиеся в процессе его успешного разрешения, влияют на личность в целом. События до или после кризиса также могут отразиться на них. Однако, как правило, эти психологические способности сильнее всего бывают задействованы на стадии возникновения. Каждая стадия системно связана с остальными, и все стадии должны проходить в заданной последовательности. Любое свойство существует в различных формах до и после его критической стадии. Например, в юности вера принимает одну форму, а в старости — другую. Обе базируются на чувстве доверия, развитом в детстве.

По сравнению с другими понятиями, которые Эриксон ввел для своих восьми стадий, идентичность описывается наиболее подробно. Впервые он употребил выражение **кризис идентичности (identity crisis)**, характеризуя психическое состояние солдат, которых лечил в 40-е годы в реабилитационной клинике для ветеранов в Сан-Франциско. Эти пациенты легко расстраивались

при воздействии на них внезапного или интенсивного стимула. Казалось, они утратили всякую способность бороться с шоком и адекватно воспринимать его. Их психика находилась в состоянии перманентного «испуга». На психические стимулы у этих мужчин появлялась физиологическая реакция: поднималась температура, возникали сердцебиение, сильная головная боль и бессонница. «Кроме того, пациентам казалось, что они не знают, кто же они на самом деле. Это была явная потеря идентичности эго. У них исчезли ощущения тождественности, целостности, исчезла вера в свою социальную роль» (Erikson, 1968, p. 67).

Определение идентичности. Термин **идентичность (identity)** объединяет теории глубинной психологии, когнитивной психологии и психологии эго (Erikson, 1993). Ранний фрейдизм игнорировал важную роль эго, которое Эриксон считал «избирательным, интегрирующим, последовательным и упорным, играющим главную роль в функционировании личности» (Erikson, 1964, p. 137). Концепция идентичности охватывает психологию, социологию и историю. В силу его сложности Эриксон избегал однозначного определения идентичности:

«Я могу попытаться более явно представить суть идентичности, только рассмотрев ее с разных точек зрения. С одной стороны, ее можно отнести к сознательному ощущению *личной идентичности*; с другой — это бессознательное стремление к *целостности личного характера*. С третьей — это критерий для процесса *синтеза эго*. И наконец, *внутренняя солидарность* с групповыми идеалами и групповой идентичностью» (1980, p. 109). Эриксон выделяет следующие аспекты идентичности (Evans, 1969, p. 218-219):

1. *Индивидуальность* — сознательное ощущение собственной уникальности и собственного отдельного существования.
2. *Тождественность и целостность* — ощущение внутренней тождественности, непрерывности между тем, чем человек был в прошлом и чем обещает стать в будущем; ощущение того, что жизнь имеет согласованность и смысл.
3. *Единство и синтез* — ощущение внутренней гармонии и единства, синтез образов себя и детских идентификаций в осмысленное целое, которое рождает ощущение гармонии.
4. *Социальная солидарность* — ощущение внутренней солидарности с идеалами общества и подгруппы в нем, ощущение того, что собственная идентичность имеет смысл для уважаемых данным человеком других людей и что она соответствует их ожиданиям и восприятию.»

В следующем отрывке Эриксон описывает идентичность во время перехода от детства к зрелости:

«Молодой человек должен, как акробат на трапеции, одним мощным движением отпустить перекладину детства, перепрыгнуть и ухватиться за следующую перекладину зрелости. Он должен сделать это за очень короткий промежуток времени, полагаясь на надежность тех, кого он должен отпустить, и тех, кто его примет на противоположной стороне. Какое бы сочетание импульсов и защитных реакций, сублимаций и способностей ни возникало в

детстве индивидуума, он должен теперь трезво оценить свои конкретные возможности в любви и в работе... Он должен выделить осмысленное сходство того, что видит в себе, с тем, как его воспринимают другие и чего, как подсказывает ему его собственное сознание, от него ждут» (Erikson, 1964, p. 90).

Концепция идентичности становится в наши дни особенно популярной. В США и, возможно, во всем современном обществе кризис идентичности считается одной из главных жизненных проблем. Акцент нашей культуры на обширном образовании и сложность большинства современных профессий делают развитие чувства идентичности особенно трудным. Борьба за здоровое ясное чувство идентичности часто продолжается дольше периода отрочества и находит отражение в более поздних кризисах «среднего возраста». Когда-то много лет назад большинство детей перенимали роли своих родителей. Дети приобретали взрослые навыки, отношения и функции довольно рано. Профессия и призвание интегрировались в жизнь семьи. Сегодня ценности и социальные роли постоянно изменяются. Дети не только не перенимают роли своих родителей, но сами ролевые модели взрослой жизни постоянно изменяются. Отроческие идентификации и детский опыт оказываются явно недостаточными для разрешения задачи выбора карьеры и профессии.

Эриксон подчеркнул, что ощущения позитивной и негативной идентичности могут смешиваться. Негативная идентичность может включать поведение и отношения, за которые человек был наказан или ему пришлось испытать чувство вины. Например, это может быть фигура дяди или друга, считающегося алкоголиком или неудачником. Эриксон обнаружил, что развитию чувства идентичности зачастую предшествует «психосоциальный мораторий» — период, когда человек может учиться, путешествовать или посвятить себя каким-то временным занятиям и работам. Мораторий дает время подумать, выработать новое ощущение целенаправленности, новые ценности и поставить новые цели. Мораторий может продолжаться несколько месяцев и даже лет.

3. Материалы для упражнений и работы в тройках.

Для размышления. Идентичность. Чтобы понять, как развивается ваша идентичность, сделайте следующее упражнение:

1. Расслабьтесь и подумайте о том времени, когда наиболее сильно проявилась ваша идентичность. Опишите это время. В чем выражалась ваша идентичность (скажем, вы были капитаном школьной футбольной команды, старшей дочерью в семье, студентом-отличником)?
2. Возьмите лист бумаги и выберите десять слов, характеризующих вас в то время: опишите свое ощущение себя, поворотные моменты в жизни и т. д.
3. Как бы вы описали вашу нынешнюю идентичность? Составьте второй список.
4. Произошли ли с вами значительные перемены? Что сохранилось в вашем ощущении себя за этот период времени? Что изменилось?

5. Был ли переход от одного ощущения идентичности к другому ровным и постепенным или внезапным?

6. Как вам кажется, ваша настоящая идентичность останется относительно стабильной или вы предвидите значительные изменения? Если изменения произойдут, то по какой причине?

Практическое занятие 10. Средняя зрелость: продуктивность – инертность. Поздняя зрелость: эго-интеграция – отчаяние (**4 часа**).

Цель: изучить основные направления и стратегии оказания консультативной помощи взрослым средствами системной семейной терапии.

Задачи:

1. Закрепить знания по основным направлениям оказания консультативной помощи взрослым средствами системной семейной терапии.
2. Выработать навыки работы с техниками расстановки: расстановки в группе, расстановки в воображении, использование замещающих предметов и фигурок.
3. Тренировать способности самостоятельного проведения консультации с применением метода системных семейных расстановок.

Материалы: лекционный материал по теме 1.2. «Основные понятия системно-аналитического подхода в возрастно-психологическом консультировании».

Ход занятия:

1. Групповое обсуждение основных понятий по теме:

Понятие о системных семейных расстановках. Методология системных семейных расстановок: феноменология, системная семейная терапия, идея морфогенетического поля. Базисные понятия метода системных семейных расстановок: «связь», «баланс давать–брать», «порядок». Методы и техники расстановки: расстановки в группе, расстановки в воображении, использование замещающих предметов и фигурок.

2. Выполнение упражнений.

А). Преподаватель демонстрирует примеры работы с техниками расстановок в индивидуальном консультировании и групповой работе. Магистранты отрабатывают продемонстрированные техники в тройках. Преподаватель осуществляет руководство процессом и супервизию.

Б). Дополнительные материалы (См. Приложение к практическому занятию № 10).

Компетенции, приобретаемые на лабораторном занятии. В результате работы студенты должны:

знать: основные понятия и термины системной семейной терапии.

уметь: подбирать и использовать процедуры и техники, соответствующие специфике консультативной задачи.

владеть: пониманием структуры консультативного процесса со взрослыми и применять техники системных семейных расстановок.

РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

ПЕРЕЧЕНЬ РЕКОМЕНДУЕМЫХ СРЕДСТВ ДИАГНОСТИКИ ПО ДИСЦИПЛИНЕ

- подготовка докладов и презентаций;
- анализ и конспектирование первоисточников;
- составление глоссария по темам;
- участие в моделировании и анализе консультативных ситуаций;
- подготовка проектов;
- устный зачет.

ПРИМЕРНЫЕ ВОПРОСЫ К ЗАЧЕТУ ПО ВОЗРАСТНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ КОНСУЛЬТИРОВАНИЮ

1. Специфика возрастно-психологического консультирования, проблемы, задачи.
2. Психотехнология процесса проведения системно-аналитического консультирования с клиентами разных возрастов.
3. Понятие «связи». Значимость связи с семьей как движущая сила развития и преодоления негативных ситуаций жизненного пути.
4. Понятие «баланса между «давать» и «брать»». Благодарность как компенсация.
5. Понятие «порядок». Договорные порядки (нормы, ценности, ритуалы, общие убеждения).
6. Нарушение порядка между родителями и детьми как предмет возрастно-психологического консультирования. Инверсия порядка.
7. Симптом как незавершенная задача возрастного развития.
8. Симптом как выражение любви.
9. Симптом как выражение лояльности.
10. Симптом как индикатор решения.
11. Симптом, тайна и вина.
12. Симптом как подмена прощания.
13. Симптом как защита при травме.
14. Симптом как подмена признания.
15. Симптом как выражение перенятого чувства.
16. Симптом как замена прежних партнеров родителей.
17. Симптом и примирение.
18. Символическая работа с симптомом.
19. Консультирование детей со страхами.
20. Методики работы с детскими страхами.
21. Специфика консультирования родителей по работе с детскими страхами.
22. Консультирование гиперактивных детей.
23. Методики работы с гиперактивными детьми.
24. Организация психологической помощи родителям, имеющим гиперактивного ребенка.

25. Особенности консультативной работы с подростками с аддиктивным поведением.
26. Методики работы с подростками, демонстрирующими аддиктивное поведение.
27. Консультирование детей и подростков с суицидальным поведением.
28. Методики работы с подростками, демонстрирующими суицидальное поведение.
29. Консультирование подростков и юношей по вопросам психосексуального развития и взаимоотношения полов.
30. Консультирование родителей по вопросам подростковой и юношеской сексуальности и взаимоотношения полов.
31. Социально-психологическая помощь ребенку, пострадавшему от насилия.
32. Методы реабилитации детей, пострадавших от насилия.
33. Психологическое консультирование с учетом этапа психосоциального развития клиента: младенчество и раннее детство. Стратегии консультирования взрослых по незавершенным задачам развития.
34. Психологическое консультирование с учетом этапа психосоциального развития клиента: возраст игры и школьный возраст. Стратегии консультирования взрослых по незавершенным задачам развития.
35. Психологическое консультирование с учетом этапа психосоциального развития клиента: юность и ранняя зрелость. Стратегии консультирования взрослых по незавершенным задачам развития.
36. Психологическое консультирование с учетом этапа психосоциального развития клиента: средняя зрелость и поздняя зрелость. Стратегии консультирования взрослых по незавершенным задачам развития.

КРИТЕРИИ ОЦЕНОК РЕЗУЛЬТАТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЗАЧЕТЕ

Критерии оценки знаний и компетенций магистрантов по системе «зачтено – незачтено»:

НЕЗАЧТЕНО:

- недостаточно полный объем знаний в рамках учебной программы дисциплины «Возрастно-психологическое консультирование»;
- знание части основной литературы, рекомендованной учебной программой дисциплины;
- недостаточно грамотное использование научной терминологии;
- изложение ответа на вопросы с существенными лингвистическими и логическими ошибками;
- слабое владение инструментарием учебной дисциплины, некомпетентность в решении задач по программе возрастно-психологического консультирования;
- неумение ориентироваться в основных теориях, концепциях и направлениях изучаемой дисциплины;
- отсутствие или пассивность на практических занятиях;
- низкий уровень культуры исполнения заданий.

ЗАЧТЕНО:

- систематизированные, глубокие и полные знания по всем разделам учебной программы дисциплины «Возрастно-психологическое консультирование»;
- использование научной терминологии, в том числе на иностранном языке;
- лингвистически и логически правильное изложение ответа на вопросы;
- умение делать обоснованные выводы;
- владение инструментарием учебной дисциплины;
- усвоение основной и дополнительной литературы, рекомендованной учебной программой дисциплины;
- умение ориентироваться в основных теориях, концепциях и направлениях по изучаемой дисциплине и давать им критическую оценку;
- самостоятельная работа на практических занятиях, активное участие в различных формах работы;
- высокий уровень культуры исполнения заданий.

ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ Основная литература

5. Бурменская, Г.В. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков / Г.В. Бурменская [и др.]. – М.: МПСИ, 2007. – 480 с.
6. Кочюнас, Р. Психологическое консультирование. Групповая психотерапия / Р. Кочюнас. – М.: Академический проект, ОППЛ, 2002. – 464 с.
7. Мони́на, Г.Б. Психологическое консультирование детей и подростков / Г.Б. Мони́на. — СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета управления и экономики, 2011. – 210 с.
8. Основы возрастно-психологического консультирования / Т.Ю. Андрущенко [и др.]; под ред. А.Г. Лидерса. – М.: МГУ, 1991. – 80 с.
9. Хозиева, М.В. Практикум по возрастно-психологическому консультированию / М.В. Хозиева. – М.: Академия, 2005. – 320 с.
10. Хухлаева, О.В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции / О.В. Хухлаева – М.: Академия, 2001. – 208с.

Дополнительная литература

11. Бурменская, Г.В. Типологический подход в возрастной психологии развития / Г.В. Бурменская // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 2000. – № 4. – С. 3–19.
12. Венгер, А.Л. Психологическое консультирование и диагностика: в 2 ч. / А.Л. Венгер. – М.: Генезис, 2001. – Ч. 1. – 160 с.; Ч. 2. – 128 с.
13. Винокурцева, И.В. Методы диагностики реабилитации ребенка, пострадавшего от насилия / И.В. Винокурцева, Е.В. Жуковская. – Минск : ФУАинформ, 2013. – 222 с.
14. Выготский, Л.С. Проблема возраста / Л.С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. – М., 1983. – Т. 4.
15. Детская практическая психология; под ред. Т.Д. Марцинковской. – М.: Гардарики, 2000. – 255 с.
16. Кон, И.С. Подростковая сексуальность на пороге XXI века / И.С. Кон. – Дубна: Изд-во «Феникс+». – 2001 г. – 208 с.
17. Лысюк, Л.Г. Эмпирическая классификация случаев обращения клиентов к психологу-консультанту / Л.Г. Лысюк. // Психологія. – 2001. – № 3. – С. 70–83.
18. Малкина-Пых, И.Г. Возрастные кризисы: Справочник практического психолога / И.Г. Малкина-Пых. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 896 с.
19. Оклeндер, В. Окна в мир ребенка. Руководство по детской психотерапии / В. Оклeндер. – М.: Класс, 2005. – 214 с.

20. Олифирович, Н.И. Индивидуальное психологическое консультирование: Теория и практика / Н.И. Олифирович.— Мн.: Тесей, 2005.— 264 с.
21. Олифирович, Н.И. Психология семейных кризисов / Н.И. Олифирович [и др.]. — М.: Речь, 2006. — 360 с.
22. Осипова, А.А. Общая психокоррекция / А.А. Осипова. — М.: Сфера, 2002. — 510 с.
23. Пергаменщик, Л.А. Психологическая помощь в кризисных ситуациях / Л.А. Пергаменщик, Н.Л. Пузыревич. — Минск: Изд-во Гревцова, 2012. — 340 с.
24. Погодин, И.А. Суицидальное поведение: психологические аспекты / И.А. Погодин. — М. : Флинта, 2011. — 336 с.
25. Поливанова, К.Н. Два типа возрастов: стабильный и критический / К.Н. Поливанова // Психология возрастных кризисов. — М. : Академия, 2000. — С. 5–87.
26. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. И. Артамонова [и др.]; Под ред. Е. Г. Силаевой. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. -192 с.
27. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей; авт.-ред. А.В. Грибанов, Т.В. Волокитина, Е.А. Гусева, Д.Н. Подоплекин. — Архангельск: Изд-во Поморского ун-та, 2005. — 144 с.
28. Ульенкова, У.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии / У.В. Ульенкова, О.В. Лебедева. — М. : Академия, 2002. — 176 с.
29. Хриптович, В.А. Homo addictus: человек аддиктивный: учеб.-методическое пособие / В.А. Хриптович. — Минск: РИВШ, 2011. — 218с.
30. Хьелл, Л. Теории личности: основные положения, исследования и применение : учеб. пособие для студентов вузов / Л. Хьелл, Д. Зиглер. — [3-е междунар. изд.]. — СПб. [и др.] : Питер, 2003. — 606 с.
31. Холл, К. Теории личности / К. Холл, Г Линдсей / Пер. с англ. И.Б. Гриншпун. — М. : Эксмо-Пресс, 1999 г. 2008. — 592 с.