БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ имени МАКСИМА ТАНКА

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ
ЛАБОРАТОРИЯ КЛИНИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ И
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ К ПРОГРАММЕ «РАДУГА»

МИНСК 2003

Печатается по решению Учёного совета факультета психологии БГПУ им. М. Танка

Утверждено на заседании лаборатории клинической психологии и психологического консультирования (протокол № 7 от 20 мая 2003 года).

Составители: О.Е. Аксёнова, сотрудник лаборатории клинической психологии и психологического консультирования; Е. Н. Колодич, кандидат психологических наук, зав. лабораторией клинической психологии и психологического консультирования; Д.В. Санцевич, сотрудник лаборатории клинической психологии и психологического консультирования; Н.А. Юркевич, сотрудник лаборатории клинической психологии и психологического консультирования.

Под редакцией к.п.н., доцента Е. Н. Колодич, к.п.н., доцента С.И. Коптевой.

Рецензенты: к.п.н., зав. кафедрой общей и педагогической психологией факультета психологии БГПУ А.П. Лобанов; к.п.н., доцент, зав. кафедрой психологии и психофизиологии Республиканского института профессионального образования Н.А. Кушнир

Программа «РАДУГА»: методические рекомендации для студентов дневной, вечерней и заочной форм обучения. Сост. О.Е. Аксёнова, Е. Н. Колодич, Д.В. Санцевич, Н.А. Юркевич. – Мн.:, 2003.

Методические рекомендации содержат описание психологического инструментария, особенностей и возможностей его использования.
Пособие адресовано студентам психологических факультетов, психологам-практикам.

СОДЕРЖАНИЕ

1. ВВЕДЕНИЕ (Е.Н. Колодич). 4
2. ОСОБЕННОСТИ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ С ДОШКОЛЬНИКАМИ (О.Е. Аксёнова). 5
3. ОСОБЕННОСТИ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ (Н.А. Юркевич). 11
4. ОСОБЕННОСТИ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ С ПОДРОСТКАМИ (Е.Н. Колодич). 25
5. ВОЗМОЖНЫЕ ТРУДНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ (Д.В. Санцевич). 31
6. ПРИЛОЖЕНИЯ:
ПРИЛОЖЕНИЕ 1 37
ПРИЛОЖЕНИЕ 2 38
ПРИЛОЖЕНИЕ 3 39
ПРИЛОЖЕНИЕ 4 42
7. ЛИТЕРАТУРА. 48

ВВЕДЕНИЕ

Программа «Радуга» разработана американскими психологами с целью оказания психологической помощи детям, переживающим развод родителей либо смерть одного из них. Основная задача, которую ставили перед собой создатели программы – помочь детям поверить в собственные силы и собственную значимость, а также помочь им принять ценность той семьи, которая у них есть, даже если эта семья не похожа на общепринятую картинку «мама, папа, дети». Ключевые понятия программы: самоуважение, доверие, прощение. Эти понятия проходят красной нитью через все сессии, а основная задача психолога в этом процессе – дать детям возможность почувствовать и пережить что такое самоуважение, доверие и прошение.

Общеизвестно, что приходя в школу, ребенок не оставляет за дверью все свои проблемы и переживания. Наоборот, все эмоции приходят вместе с ним. И, если с семьей или с кем-то из её членов что-то происходит, это неизбежно сказывается на поведении и успеваемости ребенка в школе. Именно поэтому эти дети так нуждаются в помогающем и заботящемся взрослом, который даёт возможность рассказать о себе, о том, что происходит, поделиться своими страхами и опасениями и при этом услышать других и получить их поддержку.

Как правило, группы «Радуги» создаются в школах и детских садах и работают как группы поддержки в рамках эмотивно-рационального подхода. Каждая группа включает в себя от 3 до 5 участников. Программа состоит из 12 сессий, которые делятся на 2 части по 6 сессий каждая. Каждая часть заканчивается «праздником», цель которого – своеобразное подведение итогов работы. Психологи, ведущие группы, проходят специальную подготовку по программе. Очень важно, что программа является некоммерческим проектом, работа по программе может быть только волонтерской.

ОСОБЕННОСТИ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ С ДОШКОЛЬНИКАМИ

К концу дошкольного возраста ребёнок в достаточной степени способен к произвольному поведению, он учится действовать, подчиняясь особым правилам, вырабатываемым не им самим, а данным ему извне.

Эмоциональные колебания, склонность к спадам настроения свойственны многим детям. Ребёнок, не умеющий еще управлять собой, не способный в силу возрастных особенностей объяснить, что с ним происходит, и обратиться за помощью, нуждается в поддержке взрослого, понимающего, что семейная жизнь не так безрадостна, как это кажется «изнутри». Понимание взрослых поможет ему и в том случае, если его состояние вызвано реакцией на травмировавшие его события, и в том, когда оно обусловлено самопроизвольными колебаниями эмоционального фона. Основной формой организации и проведения развивающих занятий с детьми-дошкольниками является игра, ведущий в этом возрасте вид деятельности, создающий наиболее благоприятные условия для психического и личностного развития ребёнка. Поскольку в ситуации игры ребёнку понятна сама необходимость приобретения новых знаний и способов действия, он сам стремится научиться тому, чего еще не умеет (Приложение 1).

Развивающая игра - это не любые действия с дидактическим материалом и не игровой прием на обязательно учебном занятии. Это специфическая, полноценная и достаточно содержательная для детей деятельность, имеющая свои побудительные мотивы и способы действий (З.М. Богуславская, Е.О. Смирнова, 1991).

На сегодняшний день имеется достаточно много книг, посвященных развивающим играм, однако при составлении конкретной программы занятий с детьми целесообразно принимать во внимание такие аспекты, как наличие у ребёнка потребности в совместной с взрослым деятельности, сензитивность данного возрастного периода для развития определенных психических функций и личностных качеств, зона ближайшего развития. Программа, по которой работаем мы, предполагает диагностику эмоционального развития детей,

имеющих одного родителя и помощь в преодолении эмоциональных трудностей. Она включает в себя коррекционно-развивающие занятия, разработку индивидуальных рекомендаций, адресованных учителям и родителям.

Подготовительный этап включает в себя работу психолога с администрацией школы, в ходе которой необходимо обосновать оказание психологической помощи детям, получить запрос. Кроме того, работу с учителями и воспитателями, с помощью которых он определяет круг наиболее эмоционально неблагополучных детей из разведённых семей. И наконец, работу с родителями (-ем) с целью получения письменного согласия на участие ребёнка в программе, а также - необходимых диагностических данных. Сведения, получаемые от родителей, помогают проследить развитие ребенка от рождения до настоящего времени, дают возможность узнать о заболеваниях, травмах, перенесенных им, сроках раннего психомоторного развития, социальных условиях и методах воспитания, о разводе родителей или о смерти одного из родителей.

Второй этап - диагностический. Психологическое исследование детей начинается с беседы, в процессе которой выявляется отношение ребенка к школе, одноклассникам, учителю, родителям, круг интересов, фиксируется характеристики эмоционально-волевой сферы, адекватность его поведения, контактность, ориентированность на выполнение заданий, критичность. Одной из важных характеристик являются личностные особенности, позволяющие понимать характер взаимоотношений с окружающими, тенденцию к лидерству или конформность, тревожность или склонность к риску, индивидуальных особенностей ребенка.

Работая с детьми 5-6 лет, можно использовать тест тревожности (Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен) [15, с. 36-47], который хорошо показывает степень тревожности - предвестника невроза. Состояние эмоциональной сферы, отношение к школе, детскому саду, родителям, друзьям можно диагностировать с помощью проективных рисунков и тестов.

Важной составляющей является позиция ребенка среди сверстников, исследуемая с помощью социометрии [10, с. 187-198]. Как известно, потребность в социальном признании является одной из базовых потребностей. Дети, у которых дисгармонична сфера общения со сверстниками, страдают не меньше, чем неуспевающие ученики. К этой группе мы относим отвергаемых, изолированных (которых никто не выбирает в качестве партнёров по совместной деятельности), детей конфликтных (которые неадекватно строят свои социальные контакты, часто не получая ни одного положительного взаимного выбора). Важно знать мнение учителя или воспитателя об успехах и неудачах своих воспитанников из разведённых семей.

Данные, полученные при психологическом обследовании ребёнка, тщательно протоколируются, и в дальнейшем на их основе составляется психологический портрет, где указывается запрос педагога или родителя, краткие сведения из истории развития ребёнка, приводится характеристика деятельности ребёнка в школе, особенности его эмоционального развития.

Следующий этап – это групповая работа. Коррекционно-развивающие занятия проводятся в игровой форме и включают приёмы, стимулирующие развитие взаимоотношений детей с каждым из родителей. Для того, что бы определить эффективность работы необходимо поддерживать постоянный контакт с учителем, воспитателем и родителем ребёнка. Только от них можно узнать как меняется эмоциональное состояние участника группы в повседневной жизни.

ПАМЯТКА ДЛЯ ПСИХОЛОГОВ, РАБОТАЮЩИХ ПО ПРОГРАММЕ «РАДУГА» С 5-6 ЛЕТНИМИ ДЕТЬМИ:

1. Дети 5-6 лет не могут долго заниматься одним видом деятельности, поэтому необходимо разнообразить методы и приёмы занятий. Учитывая физиологические особенности детей этого возраста, коррекционные занятия не должны продолжаться более 40-45 минут (лучше 35).

2. Оптимальная численность участников - 5-7 человек в группе.

3. Каждое занятие обязательно должно включать в себя подвижные игры.

4. В этом возрасте дети очень любят сказки. Небольшие сказки можно проигрывать, сочинять, рассказывать.

5. Важной составляющей этого возраста является игрушка. Младший школьник часто именно её может доверить самую большую тайну. На занятия можно и нужно приносить интересные игрушки.

6. Часто дети не могут дольше 5-ти минут усидеть на стуле, им трудно слушать друг друга. Важно придумать ритуал для рефлексии, в ходе которого говорит тот, у кого в руках игрушка, брелок или любая другая вещица, обозначающая, что её обладателю можно говорить. Остальные участники его слушают и ждут, когда предмет окажется в их руках.

7. Наблюдайте за изменениями в поведении ребёнка, потерявшего кого-то из близких. У него могут проявляться агрессивность, гневливость, нервозность, замкнутость, невнимательность. Относитесь к этому с терпением, никогда не показывайте своего удивления.

8. Если ребёнок хочет поговорить, найдите время выслушать его после группы. При разговоре слушайте не только ушами, но и глазами и сердцем. Обнимите ребёнка, возьмите его за руку. Прикосновение имеет для ребёнка огромное значение, ведь он потерял тепло любящего родителя. Это позволяет ребенку почувствовать, что вы заботитесь о нем и в любое время готовы помочь ему. Поддержите его желание говорить о родителе.

9. Будьте готовы к вопросам и всегда будьте честными в ответах. Детей часто интересуют вопросы рождения и смерти. Психолог никогда не должен бояться сказать «Я не знаю». Очень важно знать культурный уровень семьи ребёнка, ее религиозные установки. Ваши собственные чувства никогда не должны вступать в противоречие с чувствами родителя или смущать ребёнка.

10. Покажите ребёнку, что плакать не стыдно. Если ваши глаза наполнились слезами, не скрывайте этого. «Ты очень любил папу, и я это понимаю. Очень грустно, что он умер». В это время ребёнку можно рассказывать множество трогательных историй.

11. Не говорите, что вы надеетесь на исчезновение у ребёнка проблем, и не пытайтесь сменить тему разговора. Часто дети считают себя виноватыми в смерти или в разводе. Дети честны, они говорят то, что думают. Их чувства реальны и сильны, и о них надо знать, им надо верить, о них надо говорить. Гораздо лучше будет сказать: «Я знаю, что ты чувствуешь, и тоже не понимаю, почему твой отец должен был умереть таким молодым. Я только знаю, что он любил тебя, и ты никогда не забудешь его». Или так: «Я знаю как тебе тяжело, но ты не должен винить себя, взрослые сами должны разобраться».

12. Психолог должен со вниманием относиться к трудным для потерявшего родителя ребёнка дням. Такими днями являются праздники, когда дети поздравляют маму или папу. Ребёнку, у которого нет матери, можно предложить приготовить поздравление, например, для бабушки. Конечно, невозможно заранее учесть все возможные случайности. Понимающий, вооруженный знаниями о том, что смерть не является запретной темой, поможет страдающему ребёнку пережить трудный для него период с минимальными потерями.

ПРИМЕР РАБОТЫ СО СКАЗКОЙ

Среди всех видов литературы наиболее целебной была и остаётся сказка. Сказкой можно лечить и душу, и тело. Захватывающая и динамичная сказка – мощный стимулятор защитных сил организма. Но только эту сказку надо прочитать так, чтобы она действительно захватила. Сказку мало слушать. На все вопросы дети могут отвечать не только словами, но и рисунками, поделками из бумаги, можно даже проиграть отдельные отрывки из сказок или целые маленькие сказки. А.И. Захаров уже на первом этапе групповой работы предлагает использовать русские народные сказки: «Гуси-лебеди», «Царевна Несмеяна» и т. д. Зная индивидуальность детей, роли в сказках распределяет психолог. Зная о страхе ребёнка ему можно поручить роль героя, который сам внушает страх. А ребёнку, который ничего не боится наоборот, предложить роль зайчика. Очень хорошо, если после прослушивания, проигрывания сказок

дети говорят, что персонажи похожи на них или они сами хотят быть похожими на этих персонажей. Чтобы не происходило в сказке, в ней всегда есть завершение, показан выход из трудной ситуации.

Индивидуальная работа с родителями включает их эмоциональную поддержку, помощь в коррекции стиля семейного воспитания, активацию на позитивное вмешательство в жизнь ребёнка, оказание адекватной помощи (к сожалению, родители редко приходят, даже на праздничной встрече чаще бывают одни дети). Кроме индивидуальной работы психологи встречаются с родителями на родительском собрании, где информируют их о проведенной работе, о выявленных особенностях функционирования класса, специфике общения с детьми. Индивидуальное консультирование педагогов направлено на совместный поиск подхода к решению проблем взаимоотношений между учеником и учителем. Методическая работа включает подготовку и проведение педагогического совета. Психологи передают информацию об изменениях, происшедших с детьми в результате групповой и индивидуальной работы, обсуждаются особенности нарушений развития, совместно вырабатываются рекомендации по организации щадящих условий к данному ученику, проводится поиск индивидуального подхода к ребёнку. Возможно также обсуждение мероприятий, способствующих улучшению психологического климата. Только лишь в случае формирования у ребёнка чувства защищенности и безопасности, полной уверенности в доброжелательности и уважении со стороны психолога и педагога будет происходить реализация его потенциальных возможностей.

Американский психолог Джером Брунер писал, что любую программу можно сделать эффективной «любому ребёнку на любой стадии развития». Но только тогда, когда психолог понимает ребёнка, уважает его мнение, видит характерные особенности восприятия, умеет общаться с ним на его языке.

ОСОБЕННОСТИ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

Групповая работа с детьми, пережившими утрату (смерть близкого или развод родителей) требует от психолога большого такта, осторожности, учета возрастных особенностей, знания особенностей личности детей, специфики и традиций их семей. Дети обладают повышенной психологической восприимчивостью, поэтому психологу необходимо тщательно продумывать каждый шаг, чтобы максимально уменьшить риск психологической травмы. Важно взаимодействовать одновременно со всеми участниками группы и контролировать множество переменных, что чревато эмоциональными перегрузками. Поэтому непреходящее значение для психолога имеет способность стойко переносить ситуации неопределенности, фрустрации и разочарования. Профессиональное общение с коллегами, совместное обсуждение возникших трудностей помогают сохранить руководителю группы собственное эмоциональное здоровье.

Необходимо помнить, что психолог выступает для детей значимой моделью поведения в группе и потому должен проявлять в общении искренность, честность, открытость, заботливость, компетентность, т.е. быть примером для подражания. Дети очень чувствительны к обману и быстро перестают воспринимать взрослых, которые говорят одно, а делают другое. Например, задавая вопрос о том, какие чувства у них вызвало занятие группы, будьте готовы первым ответить на него и тем самым показать детям, чего вы от них ожидаете. Важно давать детям возможность вести себя так, как им хочется, если при этом их поведение не выходит за рамки принятых правил и не доставляет неприятности другим. В ходе групповой работы следует обращать особое внимание на возможность возникновения вражды между членами группы, риск нарушения конфиденциальности и т.д.

Основным источником проблем в работе с младшими школьниками являются агрессия, демонстративное поведение, сопротивление, недоверчивость, монополизация.

Многие дети приходят в группу поддержки «Радуга» из семей, где агрессия подавляется или выражается социально неприемлемыми способами, и поэтому они не умеют с ней справляться. Высокий уровень скрытой агрессии (грубость, дерзость в отношениях с руководителем и другими участниками) является характерным следствием переживания стресса в связи с утратой или разводом родителей. Подавление собственной агрессивности чревато соматическими расстройствами, психическими нарушениями и, в свою очередь, является источником неприятностей, осложнений в отношениях с окружающими.

В ходе организации группы нужно заранее определить, сможет ли ребенок с высоким уровнем агрессивности эффективно работать в группе, не станет ли он угрозой для остальных детей и источником постоянных конфликтов. Психологу важно оценить, сможет ли он справиться с агрессией ребёнка так, чтобы не обделить вниманием других детей и не нарушить их право чувствовать себя в безопасности.

В ходе работы агрессию ребенка может вызвать что-то, что произошло в группе, в этом случае наилучший выход - извлечь из ситуации пользу для всей группы. Например, можно предложить разгневанному участнику высказаться, попытаться понять, что вызвало его негативные чувства. Возможно, дети не сошлись во мнениях, и один из них пытался силой навязать другому свою точку зрения. Часто агрессию вызывают унижение или насмешки со стороны других детей. В этом случае можно спросить ребенка: «Что такого сказал Ваня, что тебя так разозлило?» или попросить: «Скажи Саше, что ты чувствуешь, когда он смеется над тобой». Предложите другим детям подумать и рассказать, как они бы почувствовали себя в этой ситуации.

В групповой работе часто также приходится сталкиваться с «демонстративными» детьми. Они остро нуждаются во внимании, принятии и одобрении, но пытаются достичь этого, как правило, неадекватными средствами. При работе с детьми-позерами необходимо учитывать их болезненно завышенную потребность в общем внимании. В тех случаях, когда

видно, что ребенок работает на публику, психологу следует избегать позитивного невербального подкрепления — улыбки, одобрительных кивков, похвалы. Р. Смид предлагает в работе с такими детьми использовать следующий прием. Можно попросить группу разбиться на пары, а самому составить пару с таким ребенком. Наедине обсудить с ним его поведение, попробовать определить реальные потребности ребенка, не отнимая времени у остальных членов группы. Однако в тех случаях, когда ребёнок враждебно настроен по отношению к психологу или пытается отомстить, его показное поведение только усилится. В этом случае лучше всего будет вынести эту проблему на всеобщее обсуждение и попросить остальных детей оценить, как такое поведение отражается на них [26].

Противоположностью демонстративным детям являются застенчивые. В группах с небольшим количеством участников каждому ребенку уделяется много времени и внимания. Такая обстановка может привести к возрастанию тревожности робкого ребенка. Если добавить к этому настойчивое стремление руководителя точно следовать этическим нормам и уделять равное внимание всем детям, можно представить какая невыносимая обстановка создается для застенчивого ребёнка. Р. Смид предлагает следующие рекомендации по работе с застенчивыми детьми:

• Попробуйте проникнуться чувствами застенчивого ребёнка. В небольших группах гораздо труднее быть незаметным, чем в классе.

• Во время процедуры отбора обратите внимание на то, чтобы робкий ребенок не был единственным застенчивым участником в группе. Например, включите в группу двух таких детей. Если в группе окажется только один застенчивый ребёнок, он будет чувствовать себя очень одиноко и не сможет принять полноправное участие в работе.

• Планируйте упражнения так, чтобы робкий ребёнок смог поработать с другим, более раскованным. Это позволит ему учиться на примере.

• Осторожно включайте ребёнка в работу. Употребляйте фразы типа «Сегодня ещё не все высказались. Давайте попросим поделиться своими

мыслями тех, кто еще не говорил, если они захотят»; «Маша, что ты думаешь по поводу нашего разговора?»; «Аня, с кем из ребят ты согласна?»

• Не оказывайте давления. В противном случае вы получите реакцию «мягкого» сопротивления или прямой отказ («Я не знаю»).

• Не напоминайте ребёнку, что он обещал активно работать в группе. Это будет воспринято как давление, и ребенок еще больше замкнется в себе.

• Следите за тем, как остальные дети общаются с застенчивым ребёнком. Пытайтесь управлять этими взаимодействиями так, чтобы они соответствовали его чувствам, установкам и надеждам [26].

Психологу нередко приходиться сталкиваться с тем, что некоторые дети разными способами монополизируют время группы. Одни выступают слишком часто и по незначительным вопросам. Другие «копают» так глубоко и интенсивно, что это может испугать более застенчивых и замкнутых детей, которые могут предположить, что им тоже придется рассказывать о себе на таком же уровне. Некоторые любят перебивать выступающего своими замечаниями о том, что точно такой же случай произошел и с ними, пытаясь тем самым переключить внимание группы на себя. Глубинными причинами монополизации зачастую являются тревожность и страх. Многие монополизаторы, представляясь активными членами группы, не говорят ничего существенного и просто пытаются уйти от необходимости серьезно работать. Такие дети обычно боятся признать наличие проблемы и необходимость работы над ней. Кроме того, они могут опасаться насмешек со стороны своих сверстников. Некоторые дети просто не понимают, что бесконечные повторения или многословные рассказы неинтересны другим детям. Такие ситуации легко распознаются и должны немедленно прерываться, поскольку остальные дети тоже хорошо чувствуют их. Они могут быть очень недовольны, если вы позволите кому-либо тратить их время впустую.

Когда психолог сталкивается в работе с ситуацией монополизирования можно использовать следующие приемы [26]. Оценить насколько долго по сравнению с остальными говорит ребёнок, даёт ли он говорить другим и не

вызывает ли раздражения у других участников. Можно сказать: «Лариса, ты сегодня уже заняла много времени. Пожалуйста, дай выступить и другим ребятам». Или, формулируя проблему более конкретно: "Толя, похоже, тебе сегодня нужно слишком много внимания. Что тебя так беспокоит?». Помогите ребёнку-монополизатору разобраться в том, что стоит за его поведением — неуверенность, нежелание работать, стремление управлять группой или желание быть в центре внимания. Попросите ребёнка посмотреть на свое поведение со стороны и представить, как это влияет на остальных.

Ведущий группы может столкнуться с ситуацией спора, ссоры. Это нормальное явлением в групповой работе, поскольку в межличностном общении часто возникают различные мнения по обсуждаемым вопросам. Младшие школьники часто не владеют вербальными способами работы с несогласием и методами разрешения конфликтов Споры в группе можно использовать как очень сильный инструмент, для того, чтобы обучить детей конструктивным методам разрешения конфликтов. Кроме того, в спорах проявляются сильные эмоции, которые можно использовать для углубления взаимоотношений между детьми, для определения их собственной позиции или для стимулирования попытки разобраться с собственными мыслями и чувствами. Спор также дает возможность научить детей принимать чужую точку зрения и соответствующим образом относиться к различию во взглядах, мнениях и убеждениях.

Дети менее эмоционально устойчивы, чем взрослые, и хуже умеют контролировать себя. Поэтому они довольно часто плачут во время групповой работы. Можно встретиться с разнообразными способами выражения эмоциональной боли. Одни дети могут просто расплакаться, а другие могут безостановочно рыдать в течение нескольких минут. Поскольку плач — это естественный способ облегчения эмоциональной боли, следует знать, как можно использовать эту ситуацию для развития группы. Р. Смид предлагает следующие рекомендации по работе с такими ситуациями.

• Попробуйте определить, вызван ли плач действительно сильными эмоциональными переживаниями или же это просто попытка разжалобить кого-то. Вполне возможно, что ребёнок использует плач специально, для того, чтобы его пожалели и обратили на него внимание. Иногда определить истинную причину плача не так просто. Однако, если ребенок плачет слишком часто, и вы чувствуете, что он начинает «выжимать слезу», вам не следует потворствовать такому поведению (Jacobs, Harvill, & Masson, 1994).

• В большинстве случаев плач действительно вызывается сильными переживаниями. Когда ребёнок начинает плакать, спросите, не хочет ли он поделиться своими чувствами. Не ждите, что он сделает это самостоятельно. Если ребенок не склонен рассказывать всем о своих чувствах, предоставьте ему право справиться со своими чувствами самостоятельно. Иногда слезы возникают спонтанно, и ребёнок может быть не готов к разговору.

• Если ребёнок буквально задыхается от рыданий, позвольте ему поплакать некоторое время и обсудите с остальными детьми, что значит переживать такой страх, обиду, потерю или что-либо еще. Когда ребёнок успокоится и захочет говорить, предоставьте ему полное внимание.

• Jacobs и др. (1994) рекомендуют следить за временем, оставшимся до конца занятия. Если ребенок начинает плакать в самом конце занятия, вы можете, например, сказать: «Таня, я понимаю, как сильно тебя это огорчило. Давай поговорим об этом после занятия». Тем самым вы дадите понять всем детям, что никто из них не уйдет с групповой встречи в расстроенных чувствах, и покажете, что они могут свободно выражать свои чувства в любое время. Это отвечает потребностям каждого.

• Всегда приносите на занятия салфетки или бумажные носовые платки! Перед началом занятия положите упаковку в центр круга. Это покажет всем детям, что группа—это место, где можно плакать, не опасаясь неприятных последствий [26].

Развод родителей – одно из самых трамирующих событий в жизни ребёнка. У большинства детей признаки стресса особенно заметны в течении

первого года после развода или расставания родителей. Дорис Бретт следующим образом описывает эмоциональные переживания детей в постразводный период [5].

Злость, уныние и растерянность — основные эмоции, которые они обычно испытывают в это время. Дети могут злиться на обоих родителей за то, что они не сохранили семью. Они могут злиться на самих себя за то, что их непослушание привело к разрыву между папой и мамой или за то, что они не предприняли ничего для того, чтобы родители не расстались. Ребёнку бывает трудно преодолеть или выразить эту злость. Он может опасаться, что если проявит эту злость в отношении родителя, покинувшего семью, то может быть окончательно отвергнут и лишен возможности посещать этого родителя. Он также может думать, что если будет слишком усердствовать в выражении своей злости по отношению к родителю, с которым он остался, то также может быть отвергнут этим родителем. Он может опасаться интенсивности, накала своей злости, бояться, что если даже частица этой злости выплеснется наружу, это чувство может стать неуправляемым. Злость, испытываемая по отношению к одному из родителей, может быть переключена на другого, на которого злиться не так опасно. Иногда детская злость может выплеснуться на школьных друзей и учителей или проявиться в деструктивном, вызывающем поведении.

В программе «Радуга» эмоциям злости, гнева, агрессии посвящено специальное занятие, цель которого помочь ребенку понять, что злиться — это нормально, что вполне нормально злиться на того, кого ты любишь, важно чтобы злость выражалась в приемлемой форме. В ходе проведения этого занятия ведущему группы часто приходится сталкивать с появлением у детей сильного сопротивления, повышения агрессивности, нарушения дисциплины. Связано это с тем, что тема злости для детей чрезвычайно сложна, так как, с одной стороны, младший школьник еще мало осознает свои переживания и далеко не всегда способен понять причины, их вызывающие. С другой стороны, для детей злость является чем-то запретным и постыдным, тем, в чем нельзя признаваться, с чем надо бороться, подавлять. Такое отношение к злости

внушают ребенку родители, окружающие взрослые. Поэтому когда психолог начинает опровергать эту позицию (говорить, что злиться это нормально), у детей возникает недоверие, тревога из-за несогласованности позиций психолога и других взрослых, желание проверить, действительно ли психолог говорит правду. Дети могут противиться дисциплине, нарушая общепринятые правила поведения, становясь дерзкими, непослушными, вызывающими. Таким способом они дают выход злости, вызванной темой занятия. Зачастую это также способ прощупывания предела допустимого — посмотреть, как много можно себе безнаказанно позволить до того, как его одернут. При столкновении с проявлениями агрессивности на занятии необходимо дать понять участникам группы, что вы разделяете их опасения физического насилия со стороны агрессора. В этой ситуации у психолога может возникнуть желание немедленно подавить агрессию, возникающую в группе. Но в результате агрессивность может проявиться косвенным образом — например, в виде употребления ругательств или пассивного агрессивного поведения. Попробуйте определить, чем вызвана агрессия: внутренним побуждением ребёнка, или внешними воздействиями, например, вашей реакцией на его поведение. Если вы замечаете в поведении детей скрытую агрессивность или явные проявления гнева, вы можете предложить им физические упражнения, чтобы научить их выражать свою агрессию более подходящим способом, например, наносить удары по боксерской груше (подушке), швырять мяч, передавать свой гнев в рисунке или пластилиновой композиции (Приложение 2). Подобная активность поможет ребёнку осознать собственную агрессивность, особенно она полезна для детей, подавляющих свои агрессивные чувства. Не следует препятствовать проявлению агрессии. Дайте каждому ребёнку возможность выразить свои эмоции. Попросите детей по кругу завершить предложение: «Сегодня я был сердит, потому что…», это поможет детям понять, что злость — нормальная человеческая эмоция. Не подавляйте естественные проявления гнева. Позвольте детям выразить свои чувства, даже если они вам неприятны.

Печаль, подавленное состояние — практически постоянный спутник развода. Печаль может сочетаться с ощущением своей неадекватности и низкой самооценкой. Ребёнок может думать, что он — никчемное, скверное ни на что не способное существо. Поэтому в работе группы поддержки необходимо особое внимание уделить повышению самооценки, принятию себя, осознанию ценности и красоты собственного «Я», уникальности и неповторимости личности каждого ребёнка (Приложение 3).

В процессе переживания утраты дети могут страдать от депрессивных состояний. У младших школьников при этом на первый план чаще всего выступают изменения поведения: пассивность, вялость, замкнутость, безразличие, потеря интереса к играм, нарушение активного внимания, которые приводят к медленному усвоению учебного материала и соответственно к школьным трудностям. До 12—13 лет от ребёнка редко можно услышат жалобу на «печаль» или «тоску», несмотря на глубину депрессивного состояния. Чаще дети жалуются на то, что им «скучно», ничем не хочется заниматься, «ничего не интересно». У некоторых, особенно у мальчиков, могут появиться раздражительность и обидчивость, которые приводят к уходам из дома и школы, прогулам, драчливости. Проявления могут быть разными, специалисты говорят о «масках» депрессии: это и школьная дезадаптация, когда ребенок вдруг перестает успевать в школе, у него нарушаются отношения со сверстниками и учителями; и расстройства здоровья; и тревожное беспокойство за близких или за свое здоровье. Но во всех случаях обращает на себя внимание утрата жизнерадостности, свойственного детям оптимизма, может присутствовать также типичный для депрессивного состояния суточный ритм колебания настроения, когда утром ребенок особенно вял, раздражителен, плаксив, трудно «расходится», а к вечеру становится более активным, его трудно уложить спать, он наконец становится способным что-то делать, например, сесть за уроки.

Внешние проявления депрессии у мальчиков и у девочек могут значительно различаться. У мальчиков чаще встречаются нарушения

поведения, связанные с повышенной раздражительностью, недовольством окружающими, с потребностью на ком-либо «сорвать зло», склонностью к реакциям протеста, у девочек на первый план чаще выступают пассивность, вялость, задумчивость, чрезмерное послушание — так называемый «синдромом Золушки». Если депрессия не ярко выражена, она вполне может пройти самопроизвольно, без вмешательства специалистов. Главное, необходимо внимание к душевному состоянию ребенка. Особенность детских депрессий прежде всего в том, что ребенок не придет к взрослому с жалобами на душевный недуг, он и при внимательном расспросе, как правило, не может сформулировать то, что его беспокоит. В более старшем возрасте он может попытаться объяснить свое состояние какими-то внешними причинами, а в более младшем в лучшем случае скажет, что ему просто «скучно». Кстати, жалоба на «скуку», означающая снижение интереса к окружающей жизни, — один из самых частых признаков детских депрессий. Все остальные внутренние переживания обычно не фиксируются ребенком, и мы не можем получить от него речевой отчет в своих переживаниях. Вместо этого перед нами предстает разнообразная картина всевозможных «масок» эмоционального расстройства: начиная с нарушений здоровья, сна и аппетита и заканчивая «неправильным» поведением с нарушением адаптации к школе. Порой детская печаль или подавленность может принять форму пассивной самоизоляции. Ребёнок может хандрить, утратить всякий интерес к школе, друзьям или к тому, что прежде доставляло ему радость, удовольствие. Иногда эти настроения принимают форму неистовой сверхактивности, как будто он торопится убежать от грустных мыслей.

Ребёнок может стать плаксивым, плакать по поводу вещей, которые прежде его абсолютно не расстраивали. Он может снова испытывать страхи и фобии, например боязнь темноты, которую он уже преодолел, или приобрести новые страхи. Быть брошенным, никому не нужным — это, пожалуй, самый большой страх, который испытывает ребенок, переживающий развод родителей. Он нуждается в постоянных заверениях, что его не бросят. В

программе «Радуга» страхам посвящено занятие, в ходе которого психолог помогает детям вербализовать свои страхи, отделить страхи реальные от нереальных, найти пути их преодоления. Для этой цели используются терапевтические истории [5] с их последующим обсуждением и рисование.

Нередко ребёнок испытывает смешанные, противоречивые чувства. Он может надеяться, что уход родителя из дома положит конец внутрисемейной неурядице, и в то же время отчаянно желать, чтобы этот родитель остался. С необходимостью проговаривания и принятия противоречивых чувств группа может неоднократно столкнуться в процессе работы. Руководитель, имеющий небольшой опыт подобной работы, вероятно, будет искать что он сделал «не так» или чего не сделал в ходе занятия, посвящённого противоречивости чувств. Важно помнить, что любые переживания человека, а также процесс их осознания нелинейны. Новые жизненные обстоятельства или старые воспоминания могут стать теми самыми искрами, которые порождают очаги пламени. Следовательно, важно снова уделить внимание противоречивости чувств.

Маленьким детям непросто представить, что будет на следующей неделе, не говоря уже о следующем месяце или годе. Им трудно заглянуть в будущее и понять и принять необратимость развода, они чувствуют себя ужасно беспомощным. В ходе групповой работы необходимо особое внимание уделить формированию позитивного образа будущего, формированию способов вхождения в новую жизнь, адаптации к сложившейся ситуации.

Детям иногда кажется, что развод произошел по их вине. Ребёнок может думать, что его непослушание вынудило папу уйти из дома или что мама и папа разошлись потому, что очень много спорили о его плохом поведении. Вера в то, что все это послужило причиной печального события, отражает детское ощущение собственной важности. В некоторых семьях страх ребёнка, считающего себя причиной развода, значительно усугубляется, если один из родителей в той или иной форме перекладывает на этого ребенка или своих детей вообще всю вину за этот развод. Среди маленьких детей встречается

также феномен, который психологи называют «магическим мышлением». В его основе лежит вера в то, что мысли и чувства могут реализоваться. Например, ребенок, обидевшийся на родителя за взбучку, может верить, что его злые мысли были причиной того, что родитель-обидчик споткнулся на лестнице, заболел или ушел из семьи. Чувство вины, как известно, значительно осложняет процесс переживания утраты, адаптацию к разводу. Поэтому на занятиях группы поддержки важно помочь детям понять свою непричастность к произошедшему, снять с них тяжелое бремя ответственности за развод родителей. Для этого удобно использовать терапевтическую историю, с помощью которой можно выяснить, считает ли ребенок себя виноватым и убедить его в том, что развод — это решение взрослых, за которое ребёнок не несёт ответственность [26, с.41-44].

Почти всегда дети упорно цепляются за фантастическую надежду, что их мама и папа в конце концов снова воссоединятся после окончательного развода. Им понадобиться время, чтобы убедиться в том, что развод окончателен.

Дети беспокоятся не только за свое собственное благополучие, но и за благополучие своих родителей. Их могут тревожить финансовые проблемы. Дети часто фантазируют по поводу ушедшего родителя, могут нарисовать в своем воображении идеализированный образ родителя, которого редко видят, что в действительности часто оборачивается для них сокрушительным разочарованием.

Иногда бывает, что чем слабее и беззащитнее родитель, тем больше его идеализирует ребёнок. Это объясняется тем, что было бы невыносимо тяжело признать, как жалок и далек от совершенства был, например, отец на самом деле; вместо этого создается его фантастический образ в воображении. С другой стороны, довольно легко признавать недостатки «сильного» родителя, так как ребёнок знает, что даже при некоторых его недостатках он достоин любви и уважения, и что на него можно положиться.

Такого рода опасения и фантазии характерны для многих детей, поэтому необходимо обсудить с участниками группы поддержки их опасения и тревоги

по поводу развода. Если они не могут свободно выразить их словами, то, можно предложить им изобразить их графически.

Во время развода детям бывает трудно сосредоточить внимание на объяснении учителя в классе; они могут стать неловкими и неуклюжими на спортплощадке; они могут стать ворчливыми и придирчивыми к своим товарищам, начать испытывать страх и страдать фобиями. Если это происходит, полезно поговорить с детьми о том, как стресс влияет на способность сосредоточиваться и мешает почувствовать себя энергичным и уверенным. Убедите их в том, что ослабление способности сосредоточиваться вовсе не значит, что они стали глупее, что неуклюжесть не означает, что они слабые, а страхи не говорят о том, что они маленькие дети.

Объясните, что очень многие люди испытывают то же самое во время стресса. Для них будет облегчением узнать, что они всего лишь проявляли признаки стресса, а не безумия или какой-то специфической дегенеративной болезни.

Необходимо также научить участников группы расслабляться, если они постоянно находится в возбужденном и напряженном состоянии. С этой целью можно использовать игры и упражнения на релаксацию, визуализацию, снятие мышечного напряжения [18, 20, 29].

В ходе работы по программе «Радуга» психологу необходимо провести исследование эффективности групповой работы. С этой целью собрать информацию о каждом ребёнке до начала коррекционной работы и после неё, проанализировать групповую динамику [16, 21, 26, Приложение 4].

Психологу необходимо развивать навыки наблюдения для эффективного анализа групповой динамики и изменений в поведении детей. Необходимо знать основные реакции психологические защиты, характерные для этого возраста:

1) активный протест (враждебность);

2) пассивный протест (избегание);

3) тревожность и неуверенность в себе.

Реакция активного протеста в младшем школьном возрасте выражается следующим образом: ребенок часто непослушен, нарушает дисциплину на уроке, иногда производит впечатление умышленно плохо выполняющего работу; на перемене обнаруживает негативизм по отношению к одноклассникам, ссорится с ними, мешает им играть, обижает более слабых, кричит, угрожает, употребляет силу; дети отвергают его; в эмоциональной сфере аффективная напряженность выражается в виде вспышек раздражения, гнева.

Выражение реакции пассивного протеста: ребёнок редко поднимает руку на уроке, выполняет требования учителя формально, избегает контакта с учителем, при общении с ним говорит тихим голосом, не обращается к нему за помощью; на перемене пассивен, движения скованы, разговаривает мало, предпочитает находиться один, не проявляет интереса к коллективным играм; в эмоциональной сфере преобладает пониженный фон настроения, страхи.

Реакция тревожности и неуверенности проявляется в виде следующих форм: ребёнок пассивен на уроке, редко поднимает руку, наблюдается напряженность при ответах, скованность в движениях, позе; на перемене не может найти себе занятия, переходит от одной группы детей к другой, предпочитает находиться рядом с детьми, но не вступает с ними в контакт; в эмоциональной сфере преобладает тревога, обидчивость, огорчение, иногда страх, легко плачет, краснеет, теряется даже при малейшем замечании учителя. Изменения в поведении, выраженные реакцией тревожности и неуверенности, нередко сопровождаются появлением невротической симптоматики, которая в этом возрасте представлена моносимптомными формами в виде: тиков, заикания, энуреза и т.п., а также учащением соматических заболеваний. В дальнейшем эти поведенческие реакции утрачивают свой защитный характер, принимая форму клишированных стереотипов поведения, распространяющихся на обучение в целом, отношение к одноклассникам и учителям, а затем к социальному миру взрослых. Закрепление реакций протеста и усугубление

тревожности является основным механизмом психогенного патологического формирования личности [11, 15].

ОСОБЕННОСТИ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ С ПОДРОСТКАМИ

Пубертатный период, а затем и юношеский возраст характеризуются многими глубинными психическими и психосоциальными изменениями: половое созревание, развитие образа «Я», обретение идентичности, противостояние авторитетам в семье, школе и обществе. И эти изменения приводят к появлению особых проблем при оказании психологической помощи людям данного возраста. Во-первых, психолог часто сталкивается с затруднениями уже из-за того, что подросток не предъявляет никаких жалоб, не смотря на то, что испытывает явный дискомфорт и в результате его труднее мотивировать к работе. Во-вторых, роль «помогающего» труднее осуществить во взаимодействии с подростком, чем со взрослыми или же детьми младшего возраста. В-третьих, это трудности, связанные со специфическими проблемами этого периода: отказ от ретроспективной оценки, центрированность на актуальных проблемах, что связано со специфическим отстранением подростка от прошлого. И в-четвертых, подросток склонен объяснять свои проблемы внешними причинами, а не внутренними факторами, способность к самоанализу у него неразвита или ограничена, а **Ego** часто оказывается очень сильно включено в процесс психологической защиты. В целом, ссылаясь на мнение авторитетных специалистов, можно обозначить следующие основные правила психотерапии подростков:

- глубинно-ориентированная терапия должна быть более директивной;
- психолог при работе с подростками должен проявлять большую гибкость и активность в выборе методов и быть готовым к их изменению в соответствии с требованиями практики;

- подросток не должен в такой же мере как взрослый клиент подвергаться фрустрирующим ситуациям, например, длительным паузам, имаго-терапевтическим «манёврам»;
- использование регрессии требует особой осторожности. Психолог должен в большей степени помогать в оценке реальности, чем при работе со взрослыми, а также способствовать укреплению и формированию функций **Ego**.

К работе психолога с подростком хорошо применима основополагающая концепция клиент-центрированной терапии К. Роджерса. По Х. Ремшмидту психотерапевт при работе с подростком принимает на себя роль дружелюбного сопровождающего лица, которое понимает его трудности и проблемы и помогает ему найти собственный способ выражения чувств, ощущений и проблем. Поэтому психолог не дает советов, а стремится к тому, чтобы подросток нашел сам подходящий для него путь. По мнению Х. Ремшмидта важно и то, что когда терапевт действует искренне и конгруэнтно, он, безусловно, выражает и свои собственные проблемы, и в результате у подростка не создается впечатления, будто терапевт безупречен и совершенен. И это повышает доверие к нему.

Метод клиент-центрированной тераппии разрабатывался К. Роджерсом в основном при проведении консультаций по вопросам воспитания, а также при работе с подростками и студентами. Его можно применять при кризисах идентичности в подростковом возрасте, нарушениях в учебной и профессиональной сферах, острых реакциях на конфликт, а также при девиантном поведении. При этом, как отмечает Х. Ремшмидт, чтобы психотерапия с подростком была успешной, нужны определенный индивидуальные предпосылки. Это способность к интроспекции и самопознанию, возможность переводить свои эмоциональные состояния в средства вербальной коммуникации и переносить в реальную жизнь опыт, приобретенный в процессе психотерапии.

При работе с подростками оказались оправданными эклектические подходы и интеграция различных теоретических направлений, при этом следует отметить, что при применении вербальной терапии в подростковом возрасте имеются свои особенности и проблемы.

При работе с подростками необходимо учитывать, что «предпочтения в отношении партнеров по доверию» сильно изменяются в возрасте от 12 до 17 лет (Seiffge-Krenke, 1986). Родители и другие взрослые перестают быть таковыми, в то время как сверстники приобретают всё большее значение.

По данным того же автора, существуют различия в «готовности к психотерапии» между подростками мужского и женского пола, эта готовность выше у девушек.

Необходимо принимать во внимание и то, что для подростковой фазы характерен ряд типичных признаков, которые играют роль при проведении именно «разговорной» психотерапии. Для этого возраста характерно интенсивное противостояние системе общественных норм, а эта система, в свою очередь, ассоциируется для подростка с родителями, что приводит зачастую к отдалению подростка от семьи. А психолог в глазах подростка нередко выступает в роли представителя той же системы норм, он является представителем «мира взрослых». В результате конфликты подростка переносятся на отношения с психологом.

Потребность подростка в изменениях в значительной мере зависит от субъективно ощущаемого чувства страдания. Но при этом подросток часто не осознает свои переживания и в этом случае за помощью обращается не он сам, а окружающие его взрослые, которые страдают от его поведения. Эта ситуация осложняет сотрудничество, так как в подобном случае подросток не видит в нём смысла. В этой фазе психолог прилагает усилия, чтобы установить с подростком доверительные отношения, создать по возможности атмосферу, свободную от страхов, обеспечить ясные взаимоотношения в треугольнике «клиент – терапевт – родители». По мнению Х. Ремшмидта, терапевту, с одной стороны, не следует играть роль «суррогата родителей», а с другой – не следует

создавать альянс с подростком против родителей. Чтобы укрепить доверие, необходимо вместе с подростком определить цель групповой работы и объяснить ему, каких результатов можно ожидать.

Очень важно уделять должное внимание интересам и увлечениям подростка, это не только углубляет отношения, но и дает возможность увидеть его стремления. А стремления подростка, в свою очередь, могу быть использованы как потенциал к самооздоравливанию, чтобы опираясь на возрастающую самостоятельность подростка, стимулировать его на преодоление проблем собственными силами. Но при этом на начальной фазе построения отношений нельзя забывать о том, что подросток воспринимает психолога как ревнителя общественных норм или как доверенное лицо своих родителей либо учителей и в результате относится к нему с недоверием. Если же построить отношения удаётся, то мы встречаемся еще с одной трудностью – зачастую случается так, что родители не согласны с теми изменениями, которые происходят с подростком. В связи с этим Moeller-Koeppers (1988) предлагает понятие «двойного рабочего союза», подразумевая, что психотерапевт стремится установить доверительные отношения не только с самим подростком, но и с его родителями или одним из них. На фазе установления терапевтического альянса психолог должен быть значительно активнее, общаясь с подростком, чем в общении со взрослым, но при этом учитывать, что воздействие с помощью беседы на подростка достаточно ограниченно. С другой стороны, ожидания подростков часто бывают нереалистичны и завышены, а их перегрузки из-за неадекватного стиля вербального общения (неадаптированный язык, теоретизирование, длинные паузы в ходе беседы) могут быстро привести к прерыванию взаимодействия.

Цель взаимодействия психолога с подростками в рамках программы «Радуга» - инициация когнитивного процесса в сочетании с актуальными эмоциональными переживаниями. Таким образом, подростки могут осознать, какое значение для настоящего имеют события прошлого и запечатлевшиеся переживания. Если подросток это осознаёт, ему легче изменить свои более или

менее жестко фиксированные формы поведения и реагирования. Задача психолога заключается в том, чтобы помочь актуализации сильных аффективных переживаний печали, разочарования, злобы или гнева, которые, особенно если они касаются родителей, являются вытесненными.

Аффективное переживание реализуется в терапевтической ситуации с помощью вербализации «эмоционального содержания переживаний». Нередко в фазе таких интенсивных переживаний у подростков внезапно возникает понимание связи между событиями детского периода и существующими в настоящее время трудностями. Х. Ремшмидт (2000) называет их «ага-переживаниями» и подчёркивает, что они могут дать более точное объяснение обстоятельствам, которые играли роль в событиях прошлого и настоящего: какие лица в них участвовали, какие чувства при этом возникали. Речь психолога должна быть по возможности конкретной и понятной, а при вербализации эмоциональных переживаний необходимо избегать шаблонного и безличного стиля общения. По мнению Дюрссен, при терапевтическом общении с подростком уместны слова утешения и похвалы.

Многими авторами отмечается очень высокий процент прерывания психотерапии у подростков – от 36 до 56%.

При проведении групповой работы с подростками следует учитывать и их возрастные особенности психоэмоционального состояния. Как отмечает А.И. Захаров, страхи, переживаемые подростками, в значительной степени обусловлены одним из основных противоречий этого возраста: стремлением подростка быть самим собой, сохранить свою индивидуальность и в то же время быть вместе со всеми, т.е. принадлежать к группе, соответствовать её нормам и ценностям. Одно из первых мест в этом ряду занимает страх не быть собой, который по сути означает страх изменения. Для подростков характерны и страхи нападения, пожара, заболевания (особенно для мальчиков), а также стихии замкнутого пространства (более характерны для девочек). Эти страхи носят характер опасений и так или иначе связаны со страхом смерти. В этом возрасте растёт и число страхов в области межличностных отношений, которые

не встречались ранее. Одна из основных причин – отсутствие эмоционально тёплых отношений с родителями, а также конфликтные отношения с ними. Последствия страхов многообразны, но главные – это возрастающая неуверенность в себе и в других людях. В 13-14 лет растёт и чувство тревоги, в этом возрасте оно выше и чем в более ранние периоды, и чем в 15-16 лет. В 13 – 14 лет отсутствуют различия в уровне тревоги у мальчиков и девочек, а к 16 годам у девочек он выше, чем у мальчиков. В результате многие авторы относят тревогу 13-14-летних подростков к возрастным особенностям развития.

Если учесть, что в тревожных переживаниях подростков, принадлежащих к «советской» и «постсоветской» культуре, чрезвычайно большую роль играют родители, то в этом случае психотравмирующее воздействие ухода одного из родителей резко усиливается. Как в целом подростки реагируют на развод родителей? Наиболее типичной реакцией в этом возрасте является злость. Связано это с тем, что в подростковом возрасте внутреннее напряжение и боль переживаются и актуализируются как злость и гнев. При этом злость, как правило, направлена родителей, либо на одного из них и в этом случае чаще всего на того, кто остается. Подростки часто переживают стыд из-за происходящего в семье, в этом проявляется стремление «быть как все». Но для них также характерен и страх, что близкие люди забудут о нем либо оставят его. Появление этого страха часто имеет под собой не только эмоциональную, но и когнитивную основу – потеря одного из родителей связывается со снижением безопасности и поддержки, это сопровождается чувством одиночества, что вполне понятно, ведь в период развода родители уделяют меньше внимания ему и его интересам. Подростки озабочены эмоциональным и физическим состоянием обоих родителей, финансовыми вопросами, которые возникают в связи с разводом, а также тем, что думают по этому поводу другие люди.

ВОЗМОЖНЫЕ ТРУДНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ

В данном разделе описаны наиболее часто встречающиеся трудности в ходе групповой работы, а также предложены некоторые варианты их преодоления.

В работе группы невозможно предусмотреть и рассчитать заранее абсолютно всё, но для понимания того, каким образом *вы* можете оказать помощь *данным* участникам, необходимо проанализировать потребности каждого и особенности группы в целом. Во время отбора в группу относительно каждого из участников психолог пытается ответить на следующие вопросы:

1. Что я знаю о его индивидуально-личностных особенностях?
2. Какова его внутренняя картина мира?
3. Каковы особенности его жизненной ситуации?
4. В чём он нуждается?
5. Насколько я чувствую, понимаю его?
6. В чём его сильные стороны, ресурсы?
7. Каков для него прогноз эффективности включения в группу?
8. Возможно ли его участие в *данной* группе?
9. Каким образом *я* могу помочь *ему* в ходе групповой работы? (Приложение 4).

В начале работы группы, когда участники мало знакомы друг с другом и поэтому в значительной степени зависят от руководителя, трудности участников могут быть связаны с отсутствием доверия, чувством незащищённости и непониманием направленности групповой работы. Всё это выражается, как правило, в пассивной позиции, регрессии и ориентации в поведении на других, в скованности или агрессивности, отказе выполнять задания психолога. Поэтому важно чётко и доступно сформулировать цели работы группы, групповые нормы, уделять внимание интенсивности группового взаимодействия (его частота влияет на укрепление групповой сплочённости).

Вопросы, связанные с мотивацией (*Зачем мне участвовать в этой группе? Что мне нравится в группе?*), неизбежно возникают в ходе формирования группы и остаются в той или иной степени актуальными на протяжении всей работы. Главным образом участников мотивирует их собственная активность в группе. На эмоциональносм уровне - это переживание сплочённости с другими, эмпатии, превнесение своих эмоций, удовлетворение любопытства, потребности в любви и признании и пр. На когнитивном - возможность сопоставлять, принимать решения, спорить, осознавать и пр. На поведенческом – экспериментирование с различными ролями и ситуациями, удовлетворение потребности в физической активности. Эффективным приёмом для укрепления мотивации, создания обстановки безопасности в группе является уточнение целей и условий участия в работе в ходе группового обсуждения: мнения участников могут оказаться гораздо более весомыми для ребёнка, чем то, что звучит от психолога. Доверию и сплочённости, а также мобилизации участников к работе способствуют лаконичные и полные инструкции к играм и заданиям.

Важно предоставить детям право выбора: участвовать в выполнении какого-либо задания или наблюдать за происходящим в группе. В основе отказа от участия в выполнении задания, а также длинных монологов, молчания, «клоуничания» и других вариантов деструктивного поведения лежит сопротивление. Это может быть потребность избежать неприятных переживаний, ответственности; потребность манипулировать другими, сохранять имеющиеся представления о себе. Психолог может помочь, постепенно шагая в направлении осознавания участниками того, *что* и *зачем* они делают. Например: «*Сергей, ты заметил, что сейчас делал?*» Если мальчик ещё не умеет наблюдать за собой и даёт отрицательный ответ, то можно спросить у группы: «*На что в поведении Сергея вы обратили внимание?*» Чтобы определить, продуктивно или нет молчание кого-либо из участников, проанализируйте следующие аспекты: что чувствует «молчун», как

реагирует группа на его молчание, пытается ли он что-то выразить таким способом.

На этой стадии участники задают обычно много вопросов. Чтобы уменьшить зависимость группы от психолога, следует бóльшую часть вопросов переадресовывать группе. Важно регулировать уровень тревоги. Исследование человеком себя всегда сопряжено с риском, с неожиданностью и поэтому сопровождается тревогой. Она конструктивна до того момента, пока мобилизует личностные резервы для поиска, например, нового способа поведения. Поэтому в группе психолог заботится о сохранении её количества в рамках продуктивности. Важно выражать невербальные сообщения участников друг другу. Например: «*Олег, я обратила внимание, что когда Катя рассказывала о своём страхе, ты стал раскачиваться на стуле. Это действие как-то связано с её рассказом?*». Важно умение психолога обобщать взгляды участников, уточнять мнения (*Ты хочешь сказать, что …*, *Если я правильно поняла, ты считаешь*…) и подводить итоги обсуждения.

Для ослабления защитных реакций в ходе выполнения групповых заданий лучше акцентировать внимание на возможности *попробовать что-то сделать* или *проследить за своими чувствами* вместо концентрации на результате. Любое задание или упражнение ценно обретённым участником опытом в результате его выполнения. Помочь самоанализу можно, например, с помощью следующих вопросов:

1. Ты узнал что-то новое/полезное для себя?
2. На что ты обратил внимание в ходе выполнения задания?
3. Было что-то привычное в твоём поведении?
4. Что ты ощущал, когда…?
5. Тебе хочется что-то изменить (в рисунке, в поделке, в сыгранной ситуации и т. п.)?
6. Как ты можешь использовать этот опыт за пределами группы?

Встречаются случаи, когда участие одного из детей в групповой работе негативно влияет на опыт остальных. Целесообразна параллельная

индивидуальная работа с данным участником либо индивидуальная работа, предваряющая участие в групповой. Отстранение ребёнка от участия в работе может вызвать ощущение незащищённости и беспомощности у других детей, что выражается чаще в регрессии и агрессивности. Таким образом, в данном случае психолог будет работать с проявлением потери доверия группы. На ситуацию в группе в целом, в том числе на групповую сплочённость, оказывает влияние появление нового или пропустившего занятия участника.

Возможно, кто-то из детей будет демонстрировать отсутствие общности трудностей постразводного периода с другими участниками. Поскольку все дети, пережившие развод, имеют схожие переживания и внутренние конфликты, что далеко не всегда имеет внешнее выражение, то позиция безусловного принятия представляется наиболее адекватной на первом этапе работы.

После знакомства и объединения в группу – на втором этапе работы – основные вопросы, как правило, связаны со взаимоотношениями между участниками, а также между руководителем и участниками (*Можно здесь говорить то, что я думаю? Как относится ко мне психолог, участники группы?*). Следующие явления сигнализируют о наличии трудностей взаимодействия: атмосфера эмоциональной отстранённости, скуки; пассивность участников, выделение в группе активной и пассивной частей, трудность принятия совместных решений, борьба за власть в группе, явный или скрытый отказ обсуждать проблемы. Для анализа текущей ситуации в группе можно использовать следующие вопросы:

1. Что происходит в группе в данный момент?
2. Какие процессы стоят за этими проявлениями? (например, опасения выражать свои чувства, желание оправдать чьи-то ожидания, привлечь к себе внимание и т. д.)
3. Что/кто в центре моего внимания, внимания участников?
4. Необходима ли моя активность? Если «да», то какое именно вмешательство будет наиболее эффективным?

Особое внимание сто́ит уделить процессу образования подгрупп. Трудности составляют случаи устойчивых объединений, когда дети стремятся выполнять задания и упражнения только с определённым (-ыми) участником (-ами), отвергая других. Крайнее проявление процесса определения взаимных личностных предпочтений – игнорирование группой одного ребёнка. Помимо психологической поддержки, со стороны психолога необходима организация работы группы, направленная на изменение взаимодействия между детьми, а также упражнения и задания, повышающие самооценку участников. Интенсивность, вариантность общения может быть задана условиями игры. Для повышения самооценки эффективны задания, позволяющие проявить индивидуальность, «сыграть первую скрипку» в группе. Тем не менее, защитное поведение может сохраняться продолжительное время, поскольку оно является следствием личного опыта ребёнка в установлении отношений с другими людьми, ощущений собственной слабости и беспомощности. Ведущая роль здесь, как и во всей групповой динамике, принадлежит характеру отношений между психологом и ребёнком, своевременности и глубине реагирования руководителя группы на эмоциональные и поведенческие проявления участников.

Что касается работы с чувствами, то руководитель должен быть готов к усилению тревожности и выраженной потребности детей прибегнуть к привычным для себя механизмам психологической защиты. Поэтому сохранение безопасности в группе и предоставление возможности снять эмоциональное напряжение имеют первостепенное значение. Наряду с использованием игр и упражнений, психологу необходимо поддерживать соблюдение групповых норм. Осознание таких чувств, как злость, вина, обида, как правило, сопровождаются активизацией психологических защит по типу отрицания. Необходимо учитывать, что кто-то из детей в силу своего жизненного опыта может быть не готов высказывать своё мнение, отстаивать свою позицию, принимать похвалу, одобрение или критику в свой адрес.

Обсуждение темы развода может вызвать опасения детей, связанные с боязнью того, что другие не поймут их, перестанут к ним хорошо относиться, если узнают о произошедшем в их семье. Результат такого беспокойства - отчуждённое или агрессивное поведение ребёнка. Возможны отказы от участия в работе группы, резкое повышение тревожности. Болезненные переживания ребёнка, актуализированные работой в группе, могут достичь такого уровня, когда изменения в его поведении будут проявляться и за её пределами. После спада эмоционального накала они обычно проходят. В отдельных случаях необходима индивидуальная работа с ребёнком.

Детям сложно справиться с амбивалентностью чувств по отношению к одному и тому же человеку. Важно дать возможность выразить эти чувства и помочь их принять. Необходимо быть готовым к переносу вытесненной агрессии на психолога, что усилит сопротивление в группе, к демонстрации скуки и другим защитным реакциям. Открытый разговор о том, что неприятно, боязно вспоминать, может помочь вернуться к конструктивной работе.

Дети будут сравнивать то, что произошло с ними с рассказами других участников. Психологу важно учитывать механизм социального сравнения (Фестингер, 1958). Та часть образа-Я, которая создаёт мотивационную тенденцию к самоизменению, опирается на социальное сравнение себя с теми, кто оказался в более тяжёлой ситуации, но справляется с трудностями также или ещё лучше.

В целом, достижение целей данного этапа требует установления доверительных отношений в группе, групповой сплочённости. Как и мотивацию к участию в работе, эти основные параметры невозможно установить раз и навсегда, поэтому следует постоянно держать их в поле внимания.

Эффективность группового взаимодействия значительно страдает при наличии отношений между участниками вне группы. Директивность позиции психолога в отношении соблюдения условий договорённости о совместной работе необходима. Разъяснения руководителя по поводу конфиденциальности,

безусловно, не снимают проблему в целом, но позволяют разделить ответственность между всеми участниками работы.

На завершающем этапе работы способом пережить расставание является регресс, поэтому сто́ит поделиться чувствами, которые вызывает окончание групповой работы. Важно помнить об ограниченных возможностях влияния группового опыта на эмоциональные и поведенческие реакции ребёнка по сравнению со всей остальной его жизнью.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

ИГРЫ ДЛЯ 5-6-ЛЕТНИХ ДЕТЕЙ

«Где мы были, мы не скажем, а что делали – покажем»

Игра заключается в том, что взрослый предлагает детям поиграть в игру без слов. Водящий загадывает простое предметное действие (например, «читаю книгу») и с помощью только мимики и жестов показывает её другому, который должен отгадать это действие. В случае правильного ответа, играющие меняются местами. Если ребёнок успешно справляется с заданием, можно предложить ему угадать или показать цепочку последовательных событий, например, такую: проснулся, встал, умылся, оделся, позавтракал, пошёл в детский сад.

Другим вариантом этой игры может быть «рассказывание» друг другу стишка, сказки или песенки, известных ребёнку.

Игра предназначена для развития мимики и ребёнка, воображения, фантазии, находчивости, сообразительности, умения перевоплощаться.

«Говори наоборот»

Игра заключается в том, что один играющий говорит слово, а другой - противоположное по значению, антоним. Например: «холодный-горячий», «небо-земля», «светло-темно» и т.д.

Достаточно сложный вариант этой игры – отгадать, какую фразу закодировали с помощью слов-антонимов или слов, имеющих приблизительное

противоположное значение. Например, фразу «Зайку бросила хозяйка» можно закодировать таким образом: «Волка подобрал незнакомый человек». Важно, чтобы фразы, которые кодируются, были хорошо известны ребёнку. В случае правильного ответа играющие меняются ролями.

Эта игра направлена на развитие логического мышления, фантазии ребёнка-дошкольника.

«Да» и «нет» не говорить, чёрное и белое не носить»

Взрослый предлагает ребёнку поиграть в вопросы и ответы. Ребёнок может по-разному отвечать на вопросы, но должен выполнять одно правило: нельзя произносить запретные слова, например, «да», «нет», «чёрное», «белое» или любые другие. Взрослый задает такие вопросы, которые предполагают использование запретного слова, например: «Какого цвета халат у доктора?». Ребёнок должен найти такую форму ответов, чтобы выполнить правила игры. В случае ошибки играющие меняются ролями. Игру следует начинать с одного запретного слова, постепенно вводя и другие слова.

Эта игра способствует развитию произвольного внимания и произвольного поведения.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

ПОДВИЖНЫЕ ИГРЫ ДЛЯ АГРЕССИВНЫХ ДЕТЕЙ

«Толкалки» (Фопель К., 1998)

Цель: научить детей контролировать свои движения. Скажите следующее: «Разбейтесь на пары. Встаньте на расстояние вытянутой руки друг от друга. Поднимите руки на высоту плеч и обопритесь ладонями о ладони своего партнёра. По сигналу ведущего начните толкать своего напарника, стараясь сдвинуть его с места. Если он сдвинет вас с места, вернитесь в исходное положение. Отставьте одну ногу назад, и вы почувствуете себя более устойчиво. Тот, кто устанет, может сказать: «Стоп». Время от времени можно вводить новые варианты игры: толкаться, скрестив руки; толкать партнёра только левой рукой; толкаться спиной к спине.

«Рубка дров» (Фопель К., 1998)

Цель: помочь детям переключиться на активную деятельность после долгой сидячей работы, прочувствовать свою накопившуюся агрессивную энергию и «истратить» её во время игры. Скажите следующее: «Кто из вас хоть раз рубил дрова или видел, как это делают взрослые? Покажите, как нужно держать топор. В каком положении должны, находиться руки и ноги? Встаньте так, чтобы вокруг осталось немного свободного места. Будем рубить дрова. Поставьте кусок бревна на пень, поднимите топор над головой и с силой опустите его. Можно даже вскрикнуть: «Ха!». Для проведения этой игры можно разбиться на пары и, попадая в определенный ритм, ударять по одной чурке по очереди.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

ИГРЫ НА ПОВЫШЕНИЕ САМООЦЕНКИ

«Говорящие вещи» (К. Фопель) (с 9 лет)

Цели: Это упражнение представляет собой интересный способ косвенного самоописания. При этом у детей развивается творческая активность. Кроме того, игра является хорошим тренингом эмпатии и чуткости, а обсуждая её, дети имеют возможность получить доброжелательную обратную связь. Таким образом, в ходе упражнения дети самым безопасным способом знакомятся с различными составляющими своей личности и характера.

Материалы: Бумага и карандаш — каждому ребёнку.

Инструкция: *Вы можете представить себе говорящие вещи? Возникало ли у вас когда-нибудь ощущение, что окружающие вас предметы будто бы хотят что-то сказать вам? Например, телевизор хочет сказать: «Включи меня, и я разгоню твою скуку». А футбольный мяч готов добавить: «Пошли, поиграем со мной. Ведь когда ты гоняешь меня по полю, ты чувствуешь себя гораздо лучше!» Или велосипед: «Давай, залезай на меня. Я отвезу тебя к твоему другу Мише». А дверь говорит: «Открой меня, выгляни*

наружу, и ты увидишь столько всего интересного...»

Представьте себе, что какой-то предмет научился говорить. Что он рассказал бы о вас? Выберите из этого списка три предмета и напишите все, что каждый из них смог бы рассказать о вас.

Запишите на доске названия следующих предметов:

— зубная щётка, автобус, пальто;

— ботинки, шкаф, расческа;

— шариковая ручка, зеркало, обеденный стол;

— кровать, телевизор, тарелка;

— велосипед, радио, учебник по русскому языку;

— мыло, письменный стол, лампа;

— футбольный мяч, мягкая игрушка, домашнее животное.

Дайте детям примерно двадцать минут времени, чтобы они могли нарисовать три рисунка, изображающие эти предметы. Затем от имени каждого предмета ребёнок должен составить рассказ о самом себе и записать его.

А теперь разбейтесъ на пары и покажите друг другу свои рисунки и рассказы. Спросите остальных, что они думают по этому поводу.

Анализ упражнения:

— Какие предметы ты для себя выбрал?

— Что из того, что сказали о тебе предметы, тебе понравилось больше всего?

— Рассказали ли предметы о каких-нибудь твоих слабых сторонах?

— Чьи рассказы были для тебя самыми интересными?

«Я уникальный» (К. Фопель) (с 6 лет)

Цели: В ходе этого упражнения мы используем методику направленного воображения для того, чтобы подчеркнуть уникальность и значимость каждого ребёнка.

Инструкция: *Какие самые-самые приятные слова ты слышал о себе*

самом за всю свою жизнь? Говорил ли кто-нибудь тебе, что ты уникальный человек и неповторимая личность? Правильно ли будет сказать кому-либо: «Ты уникальный человек!»? Как можно доказать уникальность и неповторимость каждого человека?

Я хочу пригласить вас в путешествие в страну фантазий, во время которого вы услышите много прекрасных и приятных слов в свой адрес.

Сядьте поудобнее и закройте глаза. Сделайте три глубоких вдоха и выдоха и расслабьтесь.

Ты знаешь о том, что в самой-самой глубине каждого из нас скрывается неповторимая и чудесная звезда? Эта звезда отличает нас от всех остальных людей. Ведь у каждого из нас звезда своя собственная. Некоторые звезды отличаются друг от друга по цвету, некоторые — по величине. Но каждый из нас несет в своей душе эту звезду, которая и делает его уникальным и неповторимым человеком. Давай разыщем твою собственную звезду.

Может быть, эта особенная звезда находится в твоей голове. Возможно, она скрывается в твоем сердце, в животе или где-то ещё. Как только ты обнаружишь свою чудесную звезду, тихонько подними руку.

Подождите, пока дети подадут вам сигнал о том, что нашли свою чудесную звезду.

Прекрасно! Ты нашел свою звезду. Посмотри на нёе повнимательнее. Какого она цвета? Какого размера? А теперь представь себе, какое счастливое и довольное лицо у твоей звезды. Ты видишь широкую улыбку на всем ее лице? А может быть, ты видишь тихую и маленькую улыбку? Когда ты разглядишь улыбку на лице твоей звезды, снова тихонько подними руку.

Подождите, пока все дети не подадут этот сигнал.

Твоя звезда смеется или улыбается, потому что она знает одну большую и важную тайну. (Начните говорить более тихим и проникновенным голосом.) Осторожно-осторожно возьми свою звезду на руки, подними её к уху и внимательно послушай, что он хочет сказать тебе. Пусть она расскажет тебе, благодаря чему ты такой уникальный и неповторимый человек. После

того, как ты внимательно выслушаешь всё, что скажет тебе твоя звезда, снова тихонько подними руку.

Снова дождитесь, когда все дети подадут сигнал.

Теперь ты знаешь, почему ты такой уникальный и неповторимый человек. Теперь аккуратно погрузи свою звезду глубоко-глубоко на дно твоей души, туда, где ты и разыскал её. Теперь она всегда будет напоминать тебе о твоей неповторимости и особенности. Тихо-тихо скажи самому себе: «Я уникальный и неповторимый человек!»

А теперь ты можешь потянуться, поочередно напрягая и расслабляя все мышцы твоего тела. Попрощайся со своей звездой и постепенно открой глаза. Посмотри на всех окружающих тебя и возвращайся к нам.

Анализ упражнения:

— Где ты нашел свою особую звезду?

— Есть ли у неё имя?

— Тебе она нравится?

— Что она сказала тебе?

— Теперь ты веришь в свою уникальность и особенность?

— Как ты себя сейчас чувствуешь?

— Хочешь ли ты время от времени слышать от других людей о том, что ты уникальный особенный человек?

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

КАРТА ОБСЛЕДОВАНИЯ РЕБЁНКА

Дата _____

Ф. И. О. ребёнка _____

Пол _____ дата рождения _____ школа, класс _____

Место жительства _____ тел. _____

Состав семьи (с кем живёт ребёнок) _____

Сведения о родителях/опекунах:

	Мать	Отец	Опекун	Примечания

Ф. И. О.				
Год рождения				
Образование/ специальность				
Адрес, телефон				

Анамнез:

Возраст родителей к рождению ребёнка: отец _____, мать _____

Характер отношений между родителями до и после рождения ребёнка _____

Характер протекания беременности и родов _____

_____

Состояние соматического здоровья _____

_____

Состояние всего организма, соматотип, особенности развития и функционирования органов чувств и двигательного аппарата _____

_____

Социальная характеристика семьи:

Жилищные условия (отдельная квартира/дом, комната в коммунальной квартире, снимаемое жильё и пр.): _____

Среднемесячный доход (выше среднего уровня, на среднем уровне, частые финансовые затруднения, постоянная нужда): _____

Характер взаимоотношений между родителями (взаимопонимание, доминирование одного из родителей, конфликтные отношения, неприязнь и пр.): _____

_____

Характер отношения матери к ребёнку, отца к ребёнку (гибкое, гипоопека, гиперопека, эмоционально-отвергающее поведение, жестокое отношение): _____

_____

Характер отношения ребёнка к матери, к отцу (ровная привязанность, любовь, страх, пассивная подчиняемость и пр.): _____

_____

Функции воспитания ребёнка осуществляют (родители, один из родителей, опекуны, родственники): _____

_____

Наличие братьев и сестёр, очерёдность рождения, разница в возрасте, особенности взаимоотношений _____

Культурный уровень семьи _____

Школьный статус:

Уровень успеваемости _____

Динамика успеваемости _____

_____

Особенности адаптации к новым требованиям учебной деятельности _____

Отношения с учителями _____

_____

Отношения с одноклассниками _____

_____

Психологический статус ребёнка:

Характер преобладающей деятельности _____

Наличие психотравмирующих ситуаций в прошлом и настоящем _____

_____

Соответствие умственного развития возрасту _____

Особенности коммуникативной сферы _____

_____

Игра (манипулятивная, предметная, процессуальная, сюжетно-ролевая): _____

_____

Использование игрушек (не использует, адекватное, любимые игрушки, предметы-заменители): _____

_____

Особенности эмоциональной сферы:

Отношение к обследованию, к новому взрослому _____

Преобладающее настроение _____

Общий эмоциональный фон _____

Типичные эмоциональные проявления _____

_____

Особенности личностного развития (самооценка, уровень притязаний, мотивация, интересы, увлечения, склонности, внутренние конфликты, особенности прохождения Эдипова комплекса и комплекса Электры) _____

_____

_____

Индивидуально-психологические особенности (выраженность черт темперамента, характера, проявления общих и специальных способностей) _____

_____

_____

Особенности поведения (адекватное, конфликтное со взрослыми/сверстниками, конфликтное с агрессивными/аутоагрессивными проявлениями; немотивированные поступки, демонстративные поступки, антисоциальные поступки и пр.) _____

_____

_____

_____

Особенности внутреннего мира ребёнка _____

_____

_____

Защитные механизмы и паттерны поведения _____

_____

Особенности протекания негативной фазы подросткового периода (реакции оппозиции, негативизм, эмоциональная неустойчивость, агрессивность)

_____

_____

Особенности протекания реакций эмансипации _____

_____

Развитие временной перспективы _____

_____

Общее впечатление о ребёнке (особенности внешнего вида, речи, интернальность/экстернальность) _____

_____

_____

Ресурсы _____

_____

_____

Результаты диагностического обследования перед началом групповой работы

_____

_____

_____

_____

Результаты диагностического обследования после окончания групповой работы

_____

_____

_____

_____

Необходимость обращения к другим специалистам ____ _____

_____

Психологическое заключение: _____ _____

_____

_____

Выводы о необходимости дальнейшей работы, о её направлениях

_____

_____

Рефлексия психолога по поводу работы _____ _____

_____

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. К постановке проблемы развития детского самосознания//Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2.т. т.2. - М., 1980.
2. Андреева А. Д., Вохмянина Т.В. Программа работы психолога в детском дошкольном учреждении. - М., 1994.
3. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. - М., 1968.
4. Бретт Д. Жила была девочка похожая на тебя… - М., 1996.
5. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и патология. - М., 1980.
6. Василюк Ф.Е. Психология переживания. - М., 1984.
7. Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников. - М., 2001.
8. Венгер А.Л. и др. Задачи и функции психолога детского дошкольного учреждения. - М., 1993.
9. Диагностика и коррекция психического развития дошкольников//Под редакцией Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. - Мн., 1997.
10. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребёнка. - М., 1993.
11. Захаров А.И. Как помочь нашим детям избавиться от страха. - СПб., 1995.
12. Захаров А.И. Неврозы у детей и психотерапия. - СПб., 2000.
13. Игумнов С.А. Психотерапия и психокоррекция детей и подростков. - М., 2000.
14. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. - М., 1999.
15. Ковалёв В.В. Психогенные патологические механизмы формирования личности у детей и подростков. - М., 1976.
16. Колодич Е.Н. Коррекция эмоциональных нарушений у детей и подростков. - Мн., 2002.
17. Костина Л. М. Игровая терапия с тревожными детьми. - СПб., 2001.

18. Кряжева Развитие эмоционального мира детей. - Ярославль, 1997.
19. Лебединский В.В., Никольская О.С. и др. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. - М., 1990.
20. Лютова Е.К., Монина Г.Б. Шпаргалка для взрослых. - М., 2000.
21. Мэнделл Дж.Г., Дамон Л. Групповая психотерапевтическая работа с детьми, пережившими сексуальное насилие. - М., 1998.
22. Психотерапия детей и подростков//Под ред. Х. Ремшмидта - М., Мир 2000.
23. Развитие личности ребёнка//Пер. с англ. – М.; 1987.
24. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста//Под редакцией А.В. Запорожца, Л.В. Неверович. - М., 1986.
25. Руководство практического психолога.//Под редакцией И.В. Дубровиной. - М., 1998.
26. Смид Р. Групповая работа с детьми и подростками. - М., 1999.
27. Тимофеева Е.А. Подвижные игры с детьми младшего дошкольного возраста. - М., 1986.
28. Фигдор Г. Между иллюзией развода и ответственностью за вину//Фигдор Г. Психоаналитическая педагогика. - М., 2000.
29. Фопель К. Как научит детей сотрудничать. Психологические игры и упражнения ч.1-4. - М., 1999.
30. Чего на свете не бывает//Под ред. О.М. Дьяченко, Е. Л. Агаевой - М., 1991.
31. Чейпи Дж. Готовность к школе. - М., 1992.
32. Швайко Г.С. Игры и игровые упражнения для развития речи. - М., 1988.
33. Эмоциональное развитие дошкольника. - М., 1985.