

**А.Л. ВЕНГЕР**

**НА ЧТО ЖАЛУЕТЕСЬ?**

**ВЫЯВЛЕНИЕ И КОРРЕКЦИЯ НЕБЛАГОПРИЯТНЫХ ВАРИАНТОВ  
РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ**

**Педагогический Центр «Эксперимент»**

**Москва-Рига 2000**



### **Предисловие**

В распоряжении психолога, ведущего практическую работу с детьми и подростками (диагностическую, консультативную, психотерапевтическую), имеется множество разнообразных методик. Однако подчас бывает очень трудно решить, какая из них окажется полезной в том или ином конкретном случае. Только опыт и интуиция специалиста помогают пройти путь от обнаружения проблемы до ее устранения, от жалобы клиента до рекомендаций психолога. Эта книга послужит путеводителем, который, конечно, не может полностью подменить собой интуицию, но, по крайней мере, подскажет полезные ориентиры.

В течение 25 лет я совмещал работу психолога-консультанта и психотерапевта с научными исследованиями. Это позволило мне познакомиться с наиболее распространенными вариантами родительских и учительских жалоб и с причинами, которые их вызывают. Оказалось, что, хотя дети очень разные и каждый из них уникален и неповторим, большинство проблем можно свести к небольшому числу типичных причин и естественно вытекающих из них следствий. Главная трудность в том, что взрослые обычно не задумываются о подлинных источниках, приводящих к тем или иным детским проявлениям. Своими реакциями они (взрослые) эти проявления поддерживают и укрепляют. Стоит разрушить этот порочный круг - и начинается порой медленное и постепенное, а порой и быстрое "выздоровление". Надо лишь, как в медицине, правильно поставить диагноз и назначить соответствующее "лечение".

В этой книге приводятся "психологические диагнозы", типичные для старшего дошкольного, младшего школьного, подросткового и юношеского возрастов. Рекомендуются те методы психологического обследования, с помощью которых эти "диагнозы" могут быть определены. Указываются направления развития личности, характерные для тех или иных сочетаний пси-

психологических особенностей. Предлагаются различные формы коррекционной и профилактической работы, некоторые из которых могут осуществляться родителями, другие - школьными учителями и воспитателями детских садов, третьи — только специалистами-психологами.

## **Часть I. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СИНДРОМЫ ДЕТСКОГО И ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА**

### **1.1. Общие закономерности развития индивидуальных психологических особенностей**

#### **А. Социальная ситуация развития ребенка и ведущая деятельность**

Возрастные и индивидуальные психологические особенности традиционно изучаются порознь, вне связи друг с другом. При этом используются разные теоретические подходы и разный набор понятий. Так, понятия возрастной период, социальная ситуация развития, ведущая деятельность, психологические новообразования возраста, возрастной кризис как бы не предполагают наличия индивидуальных различий. Понятия же темперамент, психотип, акцентуация характера, личностные черты не отражают общего психического развития.

В результате у нас отсутствуют сколько-нибудь надежные основания для прогнозирования хода развития отдельного ребенка — даже в том случае, если его индивидуальные особенности, имеющиеся на данный момент, выявлены достаточно полно. Многочисленные психокоррекционные методы, разработанные в последние десятилетия, используются во многом вслепую, так как их "привязка" к возрасту и к индивидуальным особенностям ребенка осуществляется порознь. Для преодоления этих трудностей необходимо построить картину возрастного развития индивидуальных психологических особенностей. Однако сначала нам придется сделать небольшое отступление в область общей теории психического развития ребенка.

Как показал Л.С.Выготский (1984), в каждом возрастном периоде имеется своя, специфичная для него социальная ситуация развития. Она определяется тем местом, которое занимает в обществе ребенок данного возраста. Ученики и последователи Выготского - А.Н.Леонтьев (1983), Д.Б.Эльконин (1989), А.В.Запорожец (1986) - разработали концепцию, согласно которой социальная ситуация развития воплощается в ведущей деятельности соответствующего возрастного периода.

Социальная ситуация развития дошкольника характеризуется предоставлением ребенку высокой степени самостоятельности и независимости. В предшествующем, раннем возрасте (до 3 лет) его свобода была крайне ограничена из-за недостаточного уровня развития движений, навыков и психических функций. В последующем младшем дошкольном возрасте самостоятельность ребенка ограничивают весьма жестки; рамки школы, распространяющиеся и на внешкольную жизнь (например, в виде необходимости готовить уроки).

Социальная ситуация развития младшего школьника определяется его ролью ученика, который под строгим руководством взрослых овладевает необходимыми знаниями и навыками.

В подростковом возрасте социальная ситуация развития снова перестраивается. Степень свободы и независимости ребенка опять возрастает, но теперь это уже свобода, "завоеванная" ребенком, а не предоставленная ему взрослыми добровольно. Вместе с тем, "отрицательные" проявления подростка - негативизм, грубость, нарушение многих правил и требований, даже хулиганство - воспринимаются взрослыми как некое неизбежное зло, естественно присущее

данному возрастному периоду. "Чего вы хотите? У него же переходный возраст!" - стандартный ответ на жалобы, по поводу которых ребенка другого возраста посоветовали бы немедленно показать психиатру. Это и говорит о том, что "взятая с бою" подростковая свобода представляет собой типичный элемент социальной ситуации развития ребенка в этот период.

Относительно свободный образ жизни дошкольника воплощается в ведущей деятельности этого возрастного периода - сюжетно-ролевой игре. Не случайно большинство исследователей подчеркивает свободный характер дошкольной игры, а некоторые даже говорят о наличии самостоятельного, независимого от взрослых "игрового мира" дошкольников. В отличие от этого, ведущая деятельность младшего школьника - учебная - требует подчинения большому набору норм и правил, начиная с требования определенным образом нести себя на уроках и кончи! правилами грамматики и арифметики. В подростковом возрасте, несмотря на то, что школьное обучение продолжается, учебная деятельность перестает быть ведущей; для самого ребенка (подростка) она отходи! на второй план. Ведущей же становится деятельность по построению системы своих социальных отношений. Она проявляется в межличностном общении полростка со сверстниками (Д.Б.Эльконин, 1989), в общественно полезной деятельности (Д.И.Фельдштейн, 1994), но также и в тех эксцессах, о которых мы говорили выше - негативизме, грубости, хулиганстве.

## **Б. Психологические синдромы**

Социальная ситуация развития, соответствующая тому или иному возрасту, вырабатывается в ходе исторического развития общества. Так же как культура в целом, она не выбирается ребенком, а принимается им. Однако в каждом отдельном случае она имеет свою специфику, зависящую от тех конкретных отношений, которые складываются у данного ребенка с окружающими его людьми (родителями, учителями, сверстниками). Эту конкретную систему отношений, т.е. конкретное воплощение социальной ситуации развития мы называем межличностной ситуацией развития. Она-то и определяет возникновение и последующие изменения индивидуальных психологических особенностей.

"Вклад" самого ребенка в межличностную ситуацию своего развития определяется особенностями его поведения и деятельности. Таким образом, теперь нам придется рассматривать не общевозрастную ведущую деятельность, а конкретные особенности деятельности данного ребенка.

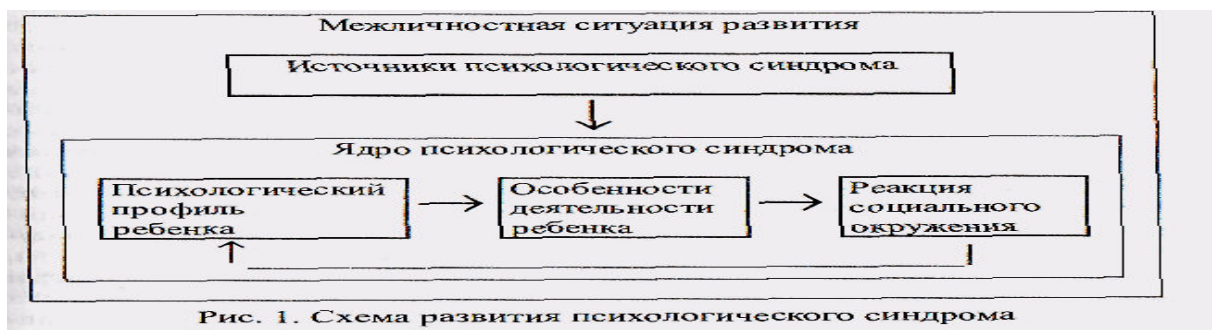
Объектом нашего особого внимания станет также тот вклад в межличностную ситуацию, который вносят окружающие: родители, учителя, сверстники, психологи, братья, сестры и т.д. От их действий в огромной мере зависит весь ход психического развития ребенка.

При описании "психологических диагнозов" мы будем пользоваться термином "синдром". Этот термин заимствован из медицины. Он используется для обозначения комплекса связанных между собой симптомов, образующих то или иное заболевание. Мы будем говорить о психологических синдромах. В медицине этот подход давно уже доказал свою высокую практическую эффективность. А.Р.Лурия (1973) успешно использовал его в исследованиях, посвященных нейропсихологическому анализу мозговых функций.

В психологии синдромный подход был намечен Л.С.Выготским уже 60 лет назад, однако он до сих пор оставался довольно слабо разработанным. Выготский (1983) предложил

использовать в качестве единицы психологического анализа не набор отдельных симптомов, а "психологический синдром", представляющий собой совокупность закономерно связанных между собой симптомов, имеющих свою логику развития. Он описал, в частности, ряд синдромов, характерных для аномального развития, в ходе которого первичный дефект приводит к появлению различных вторичных дефектов. Например, умственно отсталый ребенок часто оказывается не в состоянии успешно строить взаимоотношения со сверстниками, что приводит к снижению уровню социализированности. В этом случае недостаточная социализированность представляет собой вторичный дефект (в отличие от аутизма, при котором сниженная социализированность - это проявление первичного дефекта). Целостный синдром образуется совокупностью первичного и вторичных дефектов. Развитие подобного синдрома (т.е. возникновение вторичных дефектов) может быть предотвращено благодаря целенаправленной профилакто-коррекционной работе (в приведенном примере - благодаря организации общения умственно отсталого ребенка со сверстниками).

В настоящей книге синдромный подход применяется для анализа различных вариантов развития нормального ребенка и для описания ряда пограничных состояний (невроз, психопатоподобное поведение и т.п.). Психологический синдром представляет собой комплекс взаимосвязанных проявлений (симптомов). Он характеризуется определенными условиями своего происхождения, высокой устойчивостью и специфическим направлением развития, в ходе которого одни симптомы закономерно сменяются другими (Венгер, 1994; Venger, Kozulin, 1992). Общая схема, отражающая развитие психологического синдрома, представлена на рис. 1.



**Источники синдрома** - это те факторы, которые существенны для его возникновения. Они могут иметь самую разнообразную природу - генетическую, социальную, медицинскую. Это могут быть личностные особенности ребенка (например, его повышенная потребность во внимании к себе со стороны окружающих или низкий уровень его чувствительности к социальным нормам); ожидания и установки родителей (например, их отрицательное отношение к существующему общественному устройству, собственная педагогическая концепция или уверенность в одаренности своего ребенка); условия жизни (например, невозможность найти группу сверстников с близкими себе интересами) и т.п. В процессе развития синдрома его источники не претерпевают каких-либо закономерных изменений.

Факторы, включенные в ядро психологического синдрома, закономерно видоизменяются в ходе его развития. Рассмотрим их подробнее. Как видно на схеме, специфика того или иного психологического синдрома определяется взаимодействием трех основных блоков:

**Психологический профиль ребенка** - это совокупность как его личностных

характеристик, так и показателей, относящихся к познавательным (когнитивным) процессам. Для разных синдромов основное значение могут иметь разные особенности психологического профиля. Как правило, наиболее важную роль играют те или иные акцентуации характера - как, например, тревожно-мнительный характер, истероидная или шизоидная акцентуации.

**Особенности деятельности** ребенка зависят от его психологического профиля (на схеме эта зависимость указана стрелкой). Эти особенности могут относиться к интенсивности и эффективности деятельности, ее успешности, степени ее соответствия социальным нормам и т.п. Особенно большое значение имеет основная направленность деятельности - направлена ли она, в первую очередь, на общение, на практические достижения, на познание или на какие-либо еще стороны действительности. Важно помнить, что одна и та же психологическая особенность может порождать различные поведенческие проявления в зависимости от степени ее выраженности, от других психологических особенностей, от условий жизни, поведения окружающих и т.п. В свою очередь, одни и те же (или весьма сходные) поведенческие проявления могут вызываться разными психологическими особенностями.

Под **реакцией социального окружения** здесь понимается ответ социальной среды (родителей, учителей, сверстников) на особенности деятельности данного ребенка (зависимость между этими блоками указана стрелкой). Реакция социального окружения может состоять в поощрении одних форм поведения и наказании за другие, в общей оценке ребенка, в интенсивности общения с ним и т.п. Очевидно, что связь этой реакции с самими проявлениями неоднозначна и зависит от взглядов, привычек, личностных особенностей и педагогических установок взрослых, воспитывающих ребенка.

Между описанными блоками существует кольцевая взаимосвязь: картина поведения ребенка связана (хотя и неоднозначно) с его психологическим профилем; она определяет (хотя, опять же, неоднозначно) реакцию окружающих; в свою очередь, эта реакция обуславливает те или иные изменения психологических особенностей. Влияние социальных отношений на психологический профиль ребенка (отмеченное на схеме стрелкой, как и ранее) обеспечивает обратную связь.

В кибернетике разработано понятие положительной и отрицательной обратной связи. Отрицательная обратная связь нормализует режим, в котором работает система. Положительная обратная связь ("порочный круг") выводит систему из равновесия и может привести к ее разрушению. Психологический синдром — это и есть такое нарушение равновесия. Он возникает в том случае, когда имеется положительная обратная связь, т.е. когда реакции социального окружения обостряют ту самую психологическую проблему (неблагоприятную специфику психологического профиля), которая и породила эти реакции. При отсутствии положительной обратной связи устойчивый психологический синдром не складывается. В этом случае может возникнуть лишь относительно кратковременное состояние, которое легко видоизменяется и преодолевается.

Предлагаемый способ анализа психологических синдромов позволяет не только успешно выявлять их, но и определять эффективные пути их коррекции и профилактики. Как мы видели, психологический синдром формируется в том случае, когда в системе возникает положительная обратная связь, т.е. реакция окружения поддерживает те самые особенности, которые ее вызвали. Коррекционный подход основан на разрушении положительной обратной

связи и замене ее на отрицательную, которая нормализует систему отношений ребенка с его социальным окружением.

Синдромный подход не отвергает и не снимает классической типологии акцентуаций характера и общего склада личности. Однако, в отличие от последней, он учитывает не только "внутренние" психологические особенности ребенка, но и их проявление в деятельности, а также систему социальных отношений. Это делает его более продуктивным при выработке рекомендаций.

**Акцентуацией** называют ярко выраженное своеобразие характера, не доходящее, однако, до степени патологии. В зависимости от преобладания тех или иных черт характера выделяют разные виды акцентуаций. Между акцентуациями характера и психологическими синдромами существует закономерная, хотя и неоднозначная взаимосвязь: при одной акцентуации более характерны одни синдромы, при другой - другие. Однако акцентуации характера не обязательно порождают какой-либо целостный психологический синдром. Они могут встречаться и в относительно "чистом" виде.

## **1.2. Варианты развития, связанные с высоким уровнем демонстративности**

### **А. Демонстративность. Истероидный тип**

**Демонстративность** - это очень часто встречающаяся личностная особенность. В ее основе лежит повышенная потребность во внимании к себе, стремление всегда быть в центре внимания. Детям с высоким уровнем демонстративности свойственно несколько нарочитое ("театральное") поведение, любовь к украшениям. Для привлечения внимания могут использоваться самые разные средства; кривлянье, нарочитое нарушение правил поведения, подчеркнуто "идеальное" поведение и даже подчеркнутая застенчивость, когда ребенок как бы говорит: "Посмотрите, как я стесняюсь!". В некоторых случаях повышенная потребность во внимании к себе не находит непосредственных проявлений в поведении (например, эти проявления могут сдерживаться повышенной тревожностью). Применительно к этим случаям принято все равно употреблять термин "демонстративность", хотя в этом случае он не дает правильного описания поведенческой картины.

Как и любая другая личностная особенность, демонстративность сама по себе не является отрицательной или нежелательной чертой, хотя подчас она может приводить к трудностям в воспитании ребенка. Зато она может стать источником очень действенной мотивации: человек с высоким уровнем демонстративности готов затрачивать большие усилия на ту деятельность, которая приносит ему внимание окружающих и успех. Например, подавляющее большинство отличников - это дети с высокой демонстративностью. Кроме того, демонстративность необходима для занятий почти любым видом искусства.

Если у человека нет потребности привлечь внимание окружающих к себе и к своим переживаниям, то вряд ли он сможет и станет успешно рисовать, играть на гитаре или выступать на сцене (для актерской деятельности демонстративность имеет особенно большое значение).

Особо высокий уровень демонстративности приводит к **истероидной акцентуации** (истероидному складу личности). Для этой акцентуации характерны и некоторые другие черты - в частности, высокая **эмоциональная лабильность**. Эмоциональная лабильность (эмотивность) - это склонность к частым колебаниям настроения, кратковременность и неустойчивость переживаний. При высокой эмоциональной лабильности яркие переживания могут возникать по мало значимому поводу и проходить без всякой видимой причины. У ребенка эмоциональная лабильность намного выше, чем у взрослого, поэтому поведение истероидного человека обычно инфантильно.

Истероидным личностям свойственно сильно развитое **вытеснение**. Термин "вытеснение" был введен З.Фрейдом для обозначения одного из простейших механизмов психологической защиты. Это процесс, благодаря которому из сознания "убираются" представления и впечатления, которые могли бы стать травматичными. Вытесняются, в первую очередь, собственные неблагоприятные побуждения (например, карьерист может вполне искренне полагать, что в своей деятельности он заботится о пользе дела, а не о собственной карьере). Вытесняются (т.е. не замечаются или быстро забываются) собственные неудачи, свидетельствующие о несостоятельности в какой-либо области, неприятные события, отрицательные оценки, которые даются человеку окружающими, их негативная реакция на его поведение. Высказывания собеседника легко перетолковываются в свою пользу.

Еще одна особенность людей с этим психологическим складом - **эгоцентризм**, т.е. неспособность встать на позицию другого человека, понять, что его точка зрения может отличаться от твоей собственной. Маленький ребенок всегда эгоцентричен, с возрастом (особенно после 7-8 лет) эгоцентричность все более преодолевается. Однако у ребенка с истероидным складом личности она на каждом возрастном этапе выражена значительно сильнее, чем у его сверстников, лишенных этой личностной особенности.

Для человека с истероидной акцентуацией в общении главным становится произвести впечатление на собеседника (зрителей, слушателей). Для этого могут использоваться любые средства, включая и истерики, которые действительно часты у истероидных детей, хотя не являются обязательным симптомом истероидного склада личности.

Нередко для привлечения к себе дополнительного внимания истероидные дети "эксплуатируют" свои заболевания: подчеркнуто демонстрируют имеющиеся симптомы, ведут себя так, как будто их болезнь значительно более тяжела, чем она есть в действительности (агравируют). Это относится не только к телесной (соматической) симптоматике, но и к психической: истероидный ребенок склонен преувеличенно демонстрировать свои страхи, утомляемость, тревожность, депрессию. Эта тенденция чревата последующим развитием истерии, при которой без всяких физиологических причин возникают болезненные симптомы, служащие для истерика средством решения социальных и межличностных проблем.

## **Б. Негативное самопредъявление и демонстративный нигилизм**

**Негативное самопредделение.** В дошкольном или младшем школьном возрасте у детей с особенно высокой потребностью во внимании к себе (т.е. с ярко выраженной демонстративностью) часто складывается психологический синдром негативного само

предъявления. Его главное проявление состоит в том, что ребенок привлекает к себе внимание окружающих с помощью нарушения социальных норм. В этом и состоит основная особенность его деятельности. Негативное самопредъявление складывается вследствие невозможности найти другие способы удовлетворения особо высокой потребности во внимании к себе.

Позиция младшего школьника с негативным самопредъявлением - это позиция "ужасного ребенка", которого окружающие замечают постольку, поскольку он их раздражает и возмущает. Эта позиция и становится центральной чертой **психологического профиля** ребенка с негативным самопредъявлением. Взрослые своим поведением поддерживают это представление, чем и обеспечивается реакция социального окружения, замыкающая положительную обратную связь.

Приведем конкретный пример. *Дмитрию В. 9 лет. Он единственный ребенок в семье. По словам родителей, Дима рос избалованным мальчиком и до 5-летнего возраста был окружен вниманием всей семьи, включавшей бабушку и дедушку. После размена квартиры контакты с бабушкой и дедушкой стали редкими. Родители Димы большую часть времени проводят на работе, поэтому мальчик оказался предоставлен самому себе. Его школьные успехи удовлетворительны, но не столь высоки, чтобы они могли обеспечить ему заметное положение в школе.*

*Родители жалуется на высокую конфликтность Димы, негативизм и грубость. По словам мамы, "он ведет себя так, как будто хочет, чтобы его все время ругали и наказывали. Знает, что накажут - и все равно делает". Сходное поведение наблюдается и в школе. Попытки учителей воздействовать на Диму не приводят к улучшению его поведения. Вместе с тем, он не нарушает наиболее значимых социальных норм: дерется не больше других мальчиков, не ворует, не портит чужих вещей (подобные формы поведения мы увидим в одном из следующих подразделов, у детей с другим психологическим синдромом - социальной дезориентацией).*

*Психологическое обследование показало, что у Дмитрия очень высок уровень демонстративности (потребности во внимании к себе). Вместе с тем, он не обладает никакими особыми способностями (или почему-либо не имеет возможности их реализовать), у него нет серьезных достижений ни в одной области. Из-за этого он не может удовлетворить потребность во внимании окружающих с помощью социально принятых способов - например, став лучшим учеником в классе. Ему пришлось выбрать другой путь: его демонстративность находит выражение в сознательном нарушении правил поведения.*

*Он давно обнаружил, что это - безотказное средство привлечь к себе внимание. Разумеется, таким способом не заслужишь похвал, однако демонстративному ребенку получать внимание даже в негативных формах намного приятнее, чем ощущать свою полную незаметность и неинтересность для окружающих.*

*Мальчик чувствителен к социальным нормам, так что его грубость и другие негативные проявления не могут быть следствием их чисто случайного, непреднамеренного нарушения. Они используются им как способ привлечь внимание к себе и к своим эмоциональным проблемам. Дима чувствует себя одиноким и не удовлетворен своими отношениями с родителями. Друзей в классе у него нет.*

На этом примере хорошо прослеживается обычная для негативного самопредъявления история развития. В раннем возрасте ребенок воспитывался в атмосфере повышенного внимания

со стороны окружающих. По-видимому, у него не были вовремя сформированы содержательные формы делового общения со взрослыми. По терминологии М.И. Лисиной (1986), деловое общение - это общение в ходе какой-либо деятельности: игры, рисования, действий с простейшими орудиями и т.п. У Димы же общение оставалось, преимущественно, непосредственным: в форме само демонстрации ребенка и ответных восторгов взрослых. Это часто происходи! с детьми, воспитываемыми, в основном, бабушками и дедушками, которым, в силу возрастного снижения активности, подчас бывает трудно наладить с ребенком подлинно деловой контакт. В дошкольном возрасте повышенная демонстративность, как это обычно и бывает, проявлялась в форме избалованности, капризности.

Потребность в постоянном внимании окружающих успела у Димы стойко зафиксироваться. В результате изменения условий жизни она оказалась фрустрирована (не удовлетворена). Содержательная деятельность по ее удовлетворению не была сформирована. Так сложились типичные предпосылки к возникновению психологического синдрома негативного сам о предьявления. Далее этот синдром закрепился по механизму, описанному выше.

И родители, и школьная учительница подтверждают правильность избранной мальчиком тактики: они непрерывно делают ему замечания, читают нотации, т.е. в ответ на нарушение им правил поведения удовлетворяют его потребность во внимании к себе. Иногда они и сами замечают, что тут что-то не так. Не зря же мама восклицает: "Он как будто нарочно ведет себя так, чтобы его все время ругали!" В этой фразе только два лишних слова: "как будто". Дима именно нарочно, нарочито ведет себя так, чтобы его ругали. Иначе его вовсе не замечают, а это для него гораздо страшнее.

Парадоксальным образом те формы обращения, которые взрослые используют для наказания, оказываются для ребенка поощрением. Истинным наказанием является только лишение внимания. Любые же эмоциональные проявления взрослого, адресованные ребенку, воспринимаются им как безусловная ценность, независимо от того, выступают ли они в положительной форме (похвала, одобрение, улыбка) или в отрицательной {замечания, наказания, крик, ругань}. Добиться положительной реакции труднее, чем отрицательной. Дима, как и другие дети с негативным самопредьявлением, избрал простейший путь, а отрицательные реакции взрослых, служат подкреплением его провоцирующего демонстративного поведения.

Наблюдающиеся у Димы трудности в общении со сверстниками типичны для младших школьников с негативным самопредьявлением. Это связано с тем, что в этом возрасте {особенно в начале этого периода} большинство учеников ориентируется на оценку учителя. Порицания, постоянно получаемые ребенком с негативным самопредьявлением, часто приводят к его отрицательной оценке также соучениками, принимающими оценку учителя. Позднее (в предпододростковом возрасте) нередки становятся случаи, когда ребенок с негативным самопредьявлением, напротив, воспринимается сверстниками как "герой" и имеет среди них весьма высокий статус. Это происходит, если ученики не идентифицируются с оценками учителя, если отношения учителя с классом конфликтны.

Подведем краткий итог. Итак, вывод о том, что у ребенка сложился синдром негативного самвпредьявления, может быть сделан при сочетании следующих данных.

- Жалобы на **нарушение ребенком правил поведения**. Иногда взрослые замечают его парадоксальную реакцию на наказания и замечания, но

далеко не всегда они оказываются достаточно наблюдательны.

- **Яркая демонстративность.** В ходе обследования совершенно не обязательно видна склонность ребенка к привлечению внимания именно посредством нарушения правил, однако всегда ярко проявляется сама потребность во внимании окружающих.
- **Отсутствие очевидных причин нарушения правил,** таких как высокая импульсивность, низкий уровень самоконтроля, эксплозивность (взрывчатость).

В случае, когда имеются какие-либо из этих причин, нельзя говорить о синдроме негативного самопредъявления в чистом виде, хотя элементы этого синдрома могут присутствовать и вносить свой вклад в общую картину поведения ребенка.

## **Демонстративный нигилизм.**

В подростковом возрасте у ребенка с негативным самопредъявлением, как правило, складывается самосознание "нигилиста", чья заметность в обществе достигается экстравагантностью и исходит название этого синдрома в его подростковом варианте - демонстративный нигилизм. Оно отражает как **психологический облик**, так и особенности деятельности подростка. **Реакция социального окружения**, не замечающего ничего, кроме эпатажных проявлений "нигилиста", способствует фиксации специфических особенностей его самосознания.

*Наташе К. 15 лет. Родители жалуются на вызывающее поведение девочки, нежелание учиться. Наташа пришла на консультацию ярко накрашенная. В носу у нее было кольцо, на руках - несколько "фенечек" (самодельных браслетов). Волосы выкрашены в розовый цвет. В ответ на вопрос психолога, к какой неформальной группе она принадлежит, девочка гордо ответила, что она - сама по себе и ни с какими "неформалами" иметь дела не хочет. Свой внешний вид она объяснила поисками своего собственного стиля: "Я не хочу быть ни на кого похожей. Я - такая, какая есть."*

*Первоначально Наташа была негативно настроена по отношению к психологическому обследованию. Однако интерес к ее взглядам и образу мыслей, проявленный психологом, побудил ее вступить в контакт. В дальнейшем она охотно выполняла предложенные задания, с удовольствием беседовала с себе и о своих отношениях с родителями и со сверстниками.*

*Психологическое обследование показало, что у Наташи очень высок уровень демонстративности. Самооценка неустойчива. Весьма значима проблема взаимоотношений с противоположным полом (что вполне обычно для ее возраста). Стремление к внешней экстравагантности сочетается с низким уровнем оригинальности мышления. Наташа считает себя художественно одаренной девочкой (она занимается в изостудии). В действительности ее рисунки банальны и мало выразительны, хотя технически хорошо выполнены. Наташа пользуется популярностью в своей компании, но ее отношения с подругами высоко конфликтны. Несколько раз она предпринимала попытки завязать отношения с мальчиками, но эти отношения очень быстро расстраивались.*

Проблемы установления устойчивых взаимоотношений со сверстниками типичны для

подростков с демонстративным нигилизмом. Обычно для них самих эти проблемы гораздо более значимы, чем сложности во взаимоотношениях со взрослыми. Взрослых же (родителей, учителей), как правило, намного больше беспокоят внешние нигилистические проявления: курение, неуважительное отношение к старшим, вызывающий внешний вид подростка. О его переживаниях взрослые часто даже не догадываются, хотя беспокоящие их внешние проявления - это и есть выбранный ребенком способ решить свои внутренние проблемы (почти всегда неудачный).

Диагностика **демонстративного нигилизма** основана примерно на том же сочетании признаков, что и диагностика негативного самопредъявления.

Отличия, в основном, определяются наличием специфически подростковых проявлений. В качестве основных признаков можно назвать следующие:

- жалобы на вызывающее, экстравагантное поведение. Иногда оно проявляется не только во внешнем виде и манерах, сколько в декларировании крайне воинственных взглядов и мнений (обычно не особенно оригинальных);
- яркая демонстративность;
- выявляемое в обследовании отсутствие подлинных антисоциальных или асоциальных установок;
- высокая конформность (противоречащая якобы неконформному поведению).

## **В. Позитивное самопредъявление и гиперсоциальность**

**Синдром позитивного самопредъявления** близок к синдрому негативного самопредъявления с тем отличием, что в этом случае внимание привлекается не посредством нарушения правил, а, напротив, посредством их подчеркнутого соблюдения. Для младшего школьника с позитивным самопредъявлением характерна позиция "образцового ученика".

Вполне возможно (и даже довольно распространено) парадоксальное сочетание у одного и того же ребенка элементов как негативного, так и позитивного самопредъявления. Эти психологические синдромы, несмотря на их внешнюю противоположность, очень близки между собой. Оба они характерны для детей с **особенно высокой потребностью во внимании к себе со стороны окружающих**. Они полярно различаются по внешним формам поведения, но в их основе лежит один и тот же общий психологический склад.

Ребенок с позитивным самопредъявлением не забывает говорить "спасибо" и "пожалуйста", вежливо здороваться и прощаться. Изображая "идеального ребенка" - "пай-мальчика" или "пай-девочку", - он добивается практически того же, чего добивается ребенок с негативным самопредъявлением, изображая "ужасного хулигана". Разумеется, формы внимания, получаемого при позитивном самопредъявлении, более привлекательны: похвалы, восхищение и умиление взрослых.

Дети с позитивным самопредъявлением почти никогда не попадают к психологу по направлению учителя. Однако таких детей нередко приводят на консультацию родители. Дело в том, что во многих случаях позиция "идеального ребенка" удерживается только в социальных

ситуациях, тогда как в домашней жизни ребенок может быть совершенно невыносим. Причина того, что в домашней жизни ребенок перестает играть роль «образцового мальчика» или "образцовой девочки", состоит в том, что родители, привыкнув к хорошему поведению, начинают считать его нормой и перестают обращать на него внимание. Чтобы вернуть себе их внимание, ребенку приходится прибегать к другим средствам - например, заимствованным из арсенала негативного самопредъявления.

*Приведем пример ребенка с сочетанием позитивного и негативного самопредъявления. Антону Б. Влет. Мама жалуется, что дома он все время делает что-нибудь недозволенное. Впрочем, нарушения не выглядят особенно серьезными. На просьбу психолога привести какой-либо пример она ответила: "Например, примется вырезать из бумаги салфетки в большой комнате. Намусорит по всему полу как раз перед приходом гостей, хотя я ему сто раз говорила, чтобы он это делал у себя в детской. Или над собакой начнет издеваться, а ведь мы по его просьбе ее и взяли. А может уйти гулять, когда я ему запретила."*

*Вместе с тем, мама отмечает, что поведение Антона очень различно в разных ситуациях. Как она сообщила, "в гостях или в каком-нибудь новом месте, как у вас, он - просто ангел. В школе тоже его хвалят. А вот дома он невыносим."*

*Пока психолог беседовал с матерью мальчика, Антон, ожидавший в соседней комнате, трижды заглядывал в кабинет со словами: "Простите, Вы еще не кончили? Я уже устал ждать." Получив ответ, что ему придется еще немного подождать, он с покорным вздохом выходил из кабинета. В руках у него при этом была книга, которую он сам выбрал на полке: энциклопедический том "История земли". По-видимому, она должна была доказать, что Антон - образцовый мальчик, любящий чтение и интересующийся науками.*

*В результате психологического обследования подтвердилось впечатление о высокой демонстративности Антона, полученное в наблюдениях. Обнаружилась также высокая конформность, типичная для синдрома позитивного самопредъявления (хотя и не являющаяся обязательным признаком). У мальчика оказался весьма высок уровень умственного развития, что позволяет ему и в школе привлекать к себе внимание позитивными способами, выступая в роли отличника.*

Сочетание позитивного самопредъявления с негативным облегчается тем, что центральным моментом в обоих этих синдромах является именно само предъявление, то есть постоянное исполнение какой-либо роли, характерное для демонстративной личности. То, какой будет эта роль в каждый конкретный момент, зависит от ситуации. Вместе с тем, позитивное самопредъявление не обязательно требует столь ярко выраженной демонстративности, как негативное. В этом случае усилия окружающих прямо (а не косвенно, как при негативном самопредъявлении) направлены на поддержание соответствующих форм поведения, поэтому даже довольно умеренной

У детей с позитивным самопредъявлением нередко возникают трудности в общении со сверстниками. Если в классе отсутствует принятие оценок учителя, а тем более если отношения с ним конфликтны (что часто бывает в подростковом возрасте, а иногда и в конце младшего школьного), то ребенок с позитивным самопредъявлением вызывает у одноклассников отрицательное отношение. Таким образом, ситуации, приводящие к трудностям в общении у детей с позитивным и с негативным самопредъявлением, противоположны.

Основой для вывода о наличии синдрома **позитивного самопредъявления** (в сочетании с элементами негативного) служит сочетание следующих показателей:

- жалобы на то, что поведение ребенка очень различно в разных ситуациях. Как правило, в социальных ситуациях оно намного лучше, чем дома, однако в отдельных случаях встречается и противоположное соотношение;
- демонстративное проявляющаяся в материалах обследования (не обязательно столь яркая, как при негативном самопредъявлении);
- подчеркнуто "благовоспитанное" поведение во время обследования.

**Гиперсоциальность.** В подростковом возрасте психологический синдром позитивного самопредъявления имеет тенденцию сменяться гиперсоциальностью. Она характеризуется самосознанием "образцового члена общества" (основная особенность психологического профиля) и внешне высоко конформным поведением (основная особенность деятельности). Вместе с тем, часто наблюдается парадоксальное вкрапление в этот образ элементов демонстративного нигилизма.

Подростки с гиперсоциальностью редко попадают к психологу, - так как обычно и общество, и родители только приветствуют установку на гиперсоциальное поведение. Однако в некоторых случаях возникают проблемы, связанные с попыткой ребенка адаптироваться не к тем слоям общества, которые принимаются его родителями. Чаще всего подобные проблемы связаны с ситуацией эмиграции.

*Марине Д. 12 лет. Родители обратились за консультацией с жалобой на то, что они не имеют контакта с девочкой и не могут влиять на ее установки и поведение. Семья два года назад эмигрировала из России в Израиль. Родители Марины общаются только с другими эмигрантами из России. Напротив, сама Марина с самого начала жизни в стране пыталась контактировать с коренными израильтянами. Примерно через год ей удалось войти в компанию, где она была единственной эмигранткой. Этот успех побудил ее окончательно прекратить контакты с какими-либо эмигрантами из России.*

*Марина говорит только на иврите и пытается запрещать родителям говорить по-русски на улице и в публичных местах. Поскольку они почти не говорят на иврите, практически она запрещает им говорить вообще. В результате они почти нигде с ней не находят. Марина любит ходить в гости к своим израильским подругам, но к себе их не приглашает, поскольку стесняется своей квартиры и своих родителей.*

*Во время общения с психологом Марина утверждала, что плохо помнит русский язык, поэтому обследование проводилось на иврите. Однако периодически приходилось давать пояснения на русском языке, который в действительности девочка знает намного лучше, чем иврит. Обследование показало, что у Марины высок уровень демонстративности. Самооценка снижена. Проявляются конформные установки. Имеется представление о превосходстве коренных израильтян над эмигрантами, которое побуждает девочку бороться за статус "настоящей израильтянки". Эти попытки встречают полное одобрение в группе, к которой она принадлежит, но препятствуют общению с эмигрантами (прежде всего, с ее собственной семьей).*

Вывод о том, что у подростка имеется психологический синдром гиперсоциальности,

делается при сочетании следующих показателей:

- подчеркнутое следование общепринятым стандартам в одежде, поведении, образе жизни;
- принятие установок и ценностей общества (конформность);
- повышенный уровень демонстративности (повышение может быть не особенно сильным).

### **1.3. Варианты развития, связанные с тревожностью и депрессивными тенденциями**

#### **А. Тревожность. Депрессия. Психастенический и циклоидный типы**

**Тревожность** - это личностная особенность, состоящая в особо легком возникновении состояния тревоги. Тревога же проявляется как ощущение угрозы, ожидание неопределенной опасности. Уровень тревоги повышается в состоянии стресса, т.е. нагрузки из-за необходимости приспособления к неблагоприятным или резко меняющимся условиям. В этом случае тревога играет положительную роль: она мобилизует психологические резервы для преодоления стресса. Однако острая тревога может приводить к распаду целенаправленной деятельности и паническому поведению.

Ситуация, которую большинство людей восприняло бы как вполне рядовую, при высокой тревожности вызывает стресс. Боясь ошибиться, тревожный человек постоянно пытается контролировать себя ("тревожный гиперконтроль"). Из-за этого нарушается нормальное осуществление автоматизированных действий. При высокой тревожности для человека характерны постоянные опасения, часты страхи.

Существенное повышение уровня тревожности определяют как психастенический склад личности, психастеническую акцентуацию или тревожно-мнительный характер. У ребенка с такими личностными особенностями легко возникают опасения, волнение, страхи. Недостаток уверенности в себе заставляет его заранее отказываться от деятельности, которая кажется ему слишком трудной. По этой же причине занижается оценка достигаемых результатов. При психастенической акцентуации затруднено принятие решений, так как человек чересчур фиксируется на тех неблагоприятных последствиях, которые может повлечь за собой то или иное решение. Из-за низкой уверенности в себе у психастенических детей часты трудности в общении, особенно при вхождении в новый коллектив. Типичны также различные навязчивости и (навязчивые действия, мысли, страхи). Высокая тревожность порождает психосоматические заболевания (т.е. телесные заболевания, вызванные психологическими причинами).

Длительное состояние тревоги неблагоприятно сказывается на работе нервной системы. В результате этого со временем развивается астения, то есть состояние нервного истощения. При астении повышается как физическая, так и умственная утомляемость, падает работоспособность, нарушается внимание, ослабляется память. Появляются плаксивость, раздражительность, капризность. Развитию астении способствуют заболевания (как нервные, так и общие), переутомление, недостаток витаминов, нарушения режима жизни (недостаток сна, питания, прогулок), длительный стресс. К концу учебного года не только у детей с повышенной тревожностью, но и у большинства школьников возникают более или менее выраженные астенические состояния в связи с усталостью, накопившейся за год.

Разумеется, психастенический склад личности, как и любой другой, имеет свои позитивные стороны. В частности, он, как правило, сочетается с высокой сензитивностью, т.е. повышенной чувствительностью как к физическим стимулам (низкие пороги восприятия), так и к социальным факторам, тонким оттенкам человеческих отношений и пр.

**Депрессия** - это стойкое снижение настроения, неспособность испытывать положительные эмоции. При депрессии резко падает активность. Снижается мотивация: поскольку ничто не доставляет удовольствия, то ребенку и не хочется ничего делать. Пели снижение настроения не столь сильно выражено, то соответствующее состояние называют субдепрессией. Она может быть не очень заметна внешне (но поведению ребенка, его мимике, жалобам и т.п.), но, как и подлинная депрессия, вызывает пассивность и снижение мотивации (хотя и в несколько меньшей степени).

Депрессивные состояния наиболее характерны для людей с циклоидным складом личности. Он характеризуется чередованием периодов повышенного и пониженного настроения. В период повышенного настроения повышаются также активность, общительность, продуктивность деятельности. В период пониженного настроения падает активность, сокращается общение, снижается продуктивность. Спады в настроении могут быть не особенно глубокими (на уровне субдепрессии), а могут доходить до уровня выраженной депрессии. Чередование спадов и подъемов в настроении и активности нередко носит сезонный характер (например, зимой и летом - повышенное настроение, высокая активность, весной и осенью — пониженное настроение, пассивность). В периоды повышенного настроения у циклоидов часто возникают поведенческие проблемы, в период пониженного настроения на первый план выступают эмоциональные проблемы, трудности в общении и в учебе.

## **Б. Хроническая неуспешность и тотальный регресс**

Психологический синдром **хронической неспешности** складывается в конце дошкольного или в младшем школьном возрасте. Межличностная ситуация развития при этом синдроме характеризуется несовпадением между ожиданиями взрослых и достижениями ребенка. Основная особенность психологического профиля - резко повышенная тревожность, приводящая к дезорганизации действий и низкой результативности как основным особенностям деятельности ребенка. Реакция социального окружения - постоянная негативная оценка, поддерживающая высокую тревогу. Позиция Младшего школьника с хронической неуспешностью - это представление о себе как о безнадежно плохом ученике.

В период подготовки к обучению в школе или немного позже - в начале школьного обучения - происходит изменение в отношении взрослых к успехам и неудачам ребенка. "Хорошим" оказывается, прежде всего, тот ребенок, который много знает, успешно учится, с легкостью решает задачи. К трудностям и неудачам, почти неизбежным в начале школьного обучения, родители часто относятся резко отрицательно. Негативные оценки со стороны взрослых приводят к тому, что у ребенка падает уверенность в себе, повышается тревожность. Это, а свою очередь, вызывает отнюдь не улучшение, а ухудшение результатов. Естественные следствия высокой тревожности - это непродуктивная трата времени на несущественные детали, отвлечения от работы на рассуждения о том, "как будет плохо, если я опять получу низкую отмет-

ку", отказ от заданий, которые уже заранее кажутся ребенку слишком трудными. Попятно, что этот путь ведет ко все более глубокой неуспеваемости.

Постоянное опасение сделать ошибку отвлекает внимание ребенка от смысла выполняемых им заданий; он фиксируется на случайных мелочах, упуская из виду главное. Опасения заставляют ребенка многократно проверять свою работу, что приводит к дополнительной неоправданной трате времени и сил. Невладение эффективными способами проверки делает ее к тому же бессмысленной, так как во многих случаях она все равно не помогает найти и исправить ошибку. Стремление сделать работу как можно лучше (перфекционизм) в итоге лишь ухудшает дело.

Так складывается порочный круг: тревожность, нарушая деятельность ребенка, ведет к неуспеху, негативным оценкам со стороны окружающих. Неуспех порождает тревогу, способствуя закреплению неудач. Чем дальше, тем труднее становится разорвать этот круг, поэтому неуспешность и становится "хронической". Чем более ответственную работу выполняет ребенок, тем больше он волнуется. Если уровень тревоги и без того повышен, то его дополнительное повышение (волнение) еще больше понижает результаты работы. Из-за этого ответственные контрольные и экзаменационные работы выполняются не лучше, а хуже повседневных заданий. Возникает зависимость, удивляющая многих родителей и педагогов: при повышении мотивации снижаются достижения.

Кроме повышенной тревоги, существует еще одно условие, без которого хроническая неуспешность не возникает. Это - высокая степень социализированности ребенка, установка на исполнительность, послушность, некритическое выполнение требований взрослых. Если такой установки нет, то ему более или менее безразлично несоответствие его школьных достижений ожиданиям взрослых. Конечно, и у такого ребенка может повышаться уровень тревоги, но по другим причинам.

О наличии у ребенка установки на исполнительность часто говорят сами родители, рассказывая, как долго он сидит за уроками (хотя при этом может постоянно отвлекаться от выполняемых заданий). В психологическом обследовании проявляется подчеркнутая направленность ребенка на точное выполнение требований проверяющего, а также стремление к уходу от непривычных и неоднозначно определенных заданий, которые оцениваются ребенком как особо трудные.

*Ане Б. 9 лет. Она учится в третьем классе и уже второй год слышит "двоечницей", но до сих пор и родители, и учительница с этим почему-то мирились. Теперь терпение учительницы иссякло. Она сказала, что Аню надо либо оставлять на второй год, либо переводить в школу для умственно отсталых.*

*Психологическое обследование показало, что у Ани невысокий, но нормальный для ее возраста уровень умственного развития. Запас знаний несколько ниже нормы, но не настолько, чтобы сделать невозможным обучение в массовой школе. Повышена утомляемость, снижена работоспособность. Вероятно, это следствие перегрузки: отец девочки рассказывает, что у нее очень много дополнительных занятий - это, по его мнению, единственный способ научить ее тому, чего требует школьная программа.*

*Главная психологическая особенность Ани - это очень высокий уровень тревожности, беспокойства. Она все время боится сделать ошибку. Из-за этого иногда она вовсе*

*отказывается от выполнения заданий, которые ей вполне по силам. Иногда, все же взявшись за задание, она столько внимания уделяет мелочам, что на главное у нее уже не остается ни сил, ни времени. Рисуя, она больше пользуется ластиком, чем карандашом. Это не имеет особого смысла, так как новая проведенная ею линия обычно ничем не лучше стертой, но времени на каждый рисунок тратится вдвое или втрое больше, чем нужно.*

Первичные причины, приводящие, в конечном итоге, к хронической неуспешности, могут быть различными. Наиболее распространенной предпосылкой служит недостаточная подготовленность ребенка к школе, приводящая к затруднениям с первых дней обучения. Так, например, недоразвитие мелкой моторики (умения управлять тонкими движениями пальцев и кисти руки) сразу вызывает неудачи при обучении письму.

Несформированность произвольного внимания приводит к трудностям в организации всей работы на уроке; ребенок не запоминает, "пропускает мимо ушей" задания и указания учителя.

Нередко причиной первых неудач становится задержка психического развития (нарушение обучаемости). Однако в дальнейшем на ее основе складывается хроническая неуспешность, и, даже если задержка уже компенсирована, учебные достижения не повышаются: теперь они поддерживаются повышенным уровнем тревожности. При особо глубокой задержке психического развития и, тем более, при умственной отсталости синдром хронической неуспешности не возникает: в этих случаях у ребенка снижена критичность и он просто не замечает собственных неудач и отставания от других детей.

В некоторых случаях "слабым звеном", запускающим порочный круг, оказываются завышенные ожидания родителей. Нормальные, средние школьные успехи ребенка, которого считали "вундеркиндом", воспринимаются родителями (а значит, и им самим) как неудачи. Реальные достижения не замечаются или оцениваются недостаточно высоко. В результате начинает работать механизм, приводящий к росту тревожности и, вследствие этого, к реальной неуспеваемости. При завышенных ожиданиях родителей, озабоченных достижениями ребенка с раннего детства, хроническая неуспешность может складываться уже в дошкольном возрасте.

Возможен вариант, когда повышенная тревожность ребенка первоначально формируется не из-за школьных неудач, а под влиянием семейных конфликтов или неправильного стиля воспитания. Вызванная этим общая неуверенность в себе, склонность панически реагировать на любые трудности, переносится позже и на школьную жизнь. Далее складывается уже описанный синдром хронической неуспешности, и, даже при нормализации семейных отношений, тревожность не исчезает: теперь она поддерживается школьной неуспеваемостью.

Независимо от исходной причины, развитие по типу хронической неуспешности протекает примерно одинаково. В конечном итоге во всех случаях наблюдается сочетание низких достижений, резко повышенной тревожности, неуверенности в себе и низкой оценки ребенка окружающими (родителями, учителями).

Все эти нарушения обратимы, но, пока они не преодолены, успехи в учебе, разумеется, продолжают снижаться. Часто родители, пытаясь преодолеть возникшие у ребенка трудности, устраивают ежедневные дополнительные занятия (что мы видели на примере Ани). Это повышает астенизацию и, следовательно, усиливает общее неблагополучие ситуации, еще более тормозит развитие.

Для психолога важнейшим показателем, свидетельствующим о наличии хронической неуспешности, служит тревожная дезорганизация деятельности (т.е. нарушения планирования и самоконтроля, вызываемые повышенным уровнем тревоги). Тревожную дезорганизацию следует отличать от исходной несформированности организации деятельности. Одним из характерных показателей того, что дезорганизация вызвана именно повышением тревоги, является ухудшение результатов при повышении мотивации. На тревожный распад деятельности (в отличие от исходно низкого уровня ее организации) указывают многочисленные симптомы тревоги, как наблюдаемые в поведении, так и проявляющиеся в тестах. Если тревога высока, но выраженные нарушения организации деятельности отсутствуют, то можно говорить лишь об угрозе возникновения хронической неуспешности, о том, что ребенок находится в "зоне повышенного риска", а не о сложившемся психологическом синдроме.

Итак, основой для вывода о том, что у ребенка имеется хроническая неуспешность, служит сочетание следующих данных.

- Жалобы на низкие достижения ребенка. При хронической неуспешности взрослые (родители, учителя) оценивают детскую деятельность в целом как неуспешную. Объективные показатели могут быть при этом не особенно низки: важна не объективная картина, а именно оценка окружающих. Бывает, что в какой-либо отдельной области (например, в спорте) достижения ребенка вполне высоки, но родители и учителя не считают саму эту область достаточно важной.
- Высокий уровень тревоги.. Это центральное, собственно психологическое звено хронической неуспешности. В материалах обследования ребенка с этим синдромом всегда имеются проявления острой тревоги, нарушающей нормальную деятельность. Как правило, наиболее болезненной сферой (связанной с наиболее высоким уровнем тревоги) является школьно-учебная.
- Нормальная социализированность, высокая конформность. Если у ребенка низок уровень социализированности и конформности, то негативная оценка окружающих не будет вести к особенно заметному повышению тревоги.

**Тотальный регресс.** Постоянный неуспех со временем приводит к появлению пессимистического подхода к действительности, а иногда и к развитию депрессивного состояния. Признаки депрессии характерны для давно начавшейся хронической неуспешности. Как правило, они появляются к концу начальной школы.

В подростковом возрасте у детей с хронической неуспешностью нередко совершается переход от позиции плохого ученика к самосознанию безнадежно неуспешной личности. Этим знаменуется формирование нового психологического синдрома - тотального регресса. Среди особенностей психологического профиля центральную роль начинает играть депрессивный фон настроения. Деятельность характеризуется отказом от каких-либо проявлений активности, от общения как со взрослыми, так и со сверстниками. В ответ социальное окружение "отворачивается" от подростка, что углубляет депрессию и усиливает представление о своей никчемности.

*Алексею П. 17 лет. Он единственный ребенок в семье; живет родителями. В течение*

*последнего года Алексей не учится и не работает. Практически все свое время он проводит дома, слушая "тяжелый рок". В прошлом он много читал, но уже давно прекратил это занятие. Друзей у него нет, а с родителями он почти не общается. Вместе с тем, он часто обращается к ним с теми или иными требованиями: купить ему более современный магнитофон, более модную одежду и т.п. (по поводу покупки одежды родители выражают недоумение: зачем она ему если он никуда не ходит?).*

*Родители затрудняются определить, когда именно появились беспокоящие их проявления. По их словам, он "всегда плохо учился, но был хорошим, послушным мальчиком". В подростковом возрасте он начал прогуливать школу, что и послужило причиной первых настоящих серьезных семейных конфликтов. Сначала родители опасались, что он "попал в дурную компанию", но вскоре поняли, что никакой компании - ни "дурной", ни хорошей у него нет (хотя раньше у него было несколько приятелей). Алексею угрожали исключением из школы за прогулы, но год назад он, не дожидаясь исключения, сам окончательно перестал учиться.*

*Психологическое обследование выявило наличие у Алексея выраженных депрессивных тенденций. Юноша воспринимает жизнь как лишённую смысла, не имеет никаких планов на будущее. Он очень эгоцентричен, не способен изменять свою точку зрения и понять позицию других людей (в частности, собственных родителей). Самооценка снижена. Свои перспективы Алексей оценивает очень низко.*

**Тотальный регресс** - один из наиболее тяжелых, психологических синдромов подросткового и юношеского возраста. Для него типична не только остановка в развитии, но и утрата прежних достижений (чем и объясняется его название). Это хорошо видно на приведенном примере: так, если в прошлом Алексей проявлял высокий интерес к чтению, то теперь этот интерес отсутствует; имевшиеся раньше контакты со сверстниками тоже оказались утрачены.

Психологические синдромы, характерные для подросткового возраста, которые были описаны в предыдущем подразделе (демонстративный нигилизм и гиперсоциальность), структурно очень близки к соответствующим им синдромам младшего школьного возраста (негативному и позитивному самопредъявлению). В отличие от них, тотальный регресс по своей структуре существенно отличается от хронической неуспешности, на базе которой он развился.

Вывод о том, что у подростка имеется тотальный регресс, может быть сделан при сочетании следующих показателей. Жалобы на пассивность подростка, утрату прежних увлечений и интересов, отсутствие контактов со взрослыми и сверстниками. Депрессивный фон настроения, сниженная самооценка, пессимистические представления о своем будущем. Склонность окружающих оценивать состояние подростка как данность, не поддающуюся изменению, т.е. принятие ими его собственной оценки. Именно эта позиция обеспечивает устойчивость психологического синдрома. В противном случае он преодолевается либо психологическими средствами (путем вовлечения подростка в активную деятельность), либо медицинскими (путем медикаментозного лечения депрессии).

## В. Уход от деятельности и психологическая инкапсуляция

**Уход от деятельности.** Развитие по данному типу происходит у детей, которые не получают достаточного внимания со стороны взрослых. Это может объясняться неблагополучием в семье или (чаще) повышенной потребностью ребенка во внимании к себе. Это тип развития ребенка, которому не удастся реализовать присущую ему демонстративность. Как мы увидим ниже, основным препятствием для ее реализации при этом синдроме является повышенная тревожность.

**Уход от деятельности** - это уход во внутренний план, в игровое фантазирование. Ребенок как бы "отсутствует" на уроке, не слышит адресованных ему вопросов и указаний учителя, не выполняет заданий. И дело не в его повышенной отвлекаемости. Ребенок не сосредоточен на чем-то постороннем, а погружен в себя, в свой внутренний мир, в фантазии и мечты. Фантазирование позволяет восполнить недостаток внимания ("Я - знаменитый охотник, путешественник, кинозвезда, герой"). "Игры в уме" становятся средством удовлетворения как игровой потребности, так и потребности во внимании к себе окружающих.

Гипертрофированное развитие защитного фантазирования составляет основную особенность психологического профиля при этом синдроме. Погружаясь в мир своих защитных фантазий, ребенок "отключается" от внешней активности, что является основной характеристикой его деятельности и обуславливает название синдрома. Позиция ребенка с уходом от деятельности является дошкольной, игровой, только игра совершается не во внешнем, а во внутреннем плане. Реакция социального окружения, пытающегося "вернуть" ребенка к скучной и неинтересной для него деятельности, дополнительно стимулирует его уход в замещающее фантазирование.

Обычная жизнь для таких детей недостаточно насыщена впечатлениями, она кажется им скучной, монотонной. Фантазия предоставляет им выход из этой обыденности. В мечтах можно слетать в Африку, пережить необычайные приключения, вызвать всеобщее восхищение. Иногда даже создается ощущение, что ребенок путает фантазию и реальность. Он рассказывает о каких-либо вымышленных событиях (не столь экстравагантных как полет в Африку), и родители принимают его рассказы за чистую монету.

*Люде К. 9 лет. Учительница жалуется на то, что на уроке Люда рассеяна, не слушает ее объяснений, плохо запоминает учебный материал. Несмотря на это, у нее редко бывают неудовлетворительные оценки. Мать девочки рассказала, что Люда постоянно обманывает; "Выдумывает какие-то невероятные истории, но рассказывает их так убедительно, что мы несколько раз ей верили. Однажды она рассказала, как слепая женщина попросила помочь ей выбрать платье для дочки и как они с ней два часа ходили по магазинам. А потом оказалось, что все это время она сидела у подружки.*

*Люда - живая, но несколько стеснительная девочка. Во время психологического обследования она старается произвести хорошее впечатление на проверяющего, очень чувствительна к одобрению, похвале. Девочке не хватает уверенности в себе; она по нескольку раз уточняет инструкцию, боясь ошибиться; часто стирает начатые рисунки, считая их неудачными; сообщает, что не умеет рисовать и сочинять истории, хотя ее рисунки и рассказы совсем не плохи для ее возраста.*

*В результате обследования выясняется, что у Люды высока потребность во внимании к себе.*

*Несколько повышен уровень тревожности. Очень сильно развита тенденция к защитному фантазированию.*

По сути дела, уход от деятельности - это продолжение дошкольного, игрового способа жизни в школьном возрасте. Поэтому поведение ребенка с этим синдромом, как правило, инфантильно. У него не формируются типичные для младшего школьного возраста формы общения со взрослым. Предлагаемые ему задания он воспринимает как повод для развертывания собственной активности, не стремясь к их точному выполнению. Инструкция часто нарушается, причем ребенок не видит в этом ничего плохого.

Негативными последствиями ухода от деятельности являются часто встречающиеся пробелы в знаниях, трудности в полной реализации своих возможностей. Уход от деятельности - частая причина жалоб учителей и роди гелей. Последних нередко сильно раздражает "лживость", в действительности всего лишь отражающая детские фантазии.

Вместе с тем, прогноз развития ребенка со склонностью к уходу от деятельности, в случае своевременной коррекции, достаточно благоприятен. Ребенок редко попадает в "отстающие". Привычка к интенсивной умственной работе, какой является фантазирование, помогает и в учебных делах удержаться на плаву, несмотря на то, что знания недостаточно систематичны, многое "пропущено мимо ушей" или понято не до конца. Хроническая неуспешность в таких случаях, как правило, не развивается. Привыкнув находить удовлетворение в фантазировании, ребенок обращает мало внимания на свои неудачи в реальной деятельности. В итоге у него не формируется особо высокий уровень тревожности, хотя некоторое ее повышение неизбежно присутствует. Тревога и является тем барьером, который мешает ребенку разворачивать демонстративное поведение (из-за тревожного опасения негативной реакции окружающих на такое поведение).

Если же мы рассмотрим механизм возникновения и поддержания повышенного уровня тревожности, то обнаружим, что решающую роль в этом играет конфликт между стремлением получать реальное (а не только воображаемое) внимание и его отсутствием. Так порождается замкнутый круг причин и следствий: фрустрация (неудовлетворенность) потребности во внимании порождает тревогу, блокирующую те формы поведения, с помощью которых ребенок мог бы привлечь к себе внимание. Это, в свою очередь, поддерживает фрустрацию и т.д.

В психологическом обследовании склонность к фантазированию, обязательная для синдрома ухода от деятельности, может быть заслонена сковывающей ребенка тревогой. Поэтому, чтобы обнаружить ее, необходимо создать максимально спокойные условия для свободной игры воображения. Иногда полезно на некоторое время просто уйти и оставить ребенка наедине с рисунком. Если есть подозрение на сочетание ухода от деятельности с резко повышенным тревожным фоном, со стеснительностью и закрытостью в общении, то стоит дать ребенку возможность свободно порисовать без всякого задания (и, опять же, на некоторое время оставить его одного). Но если склонность к фантазированию так нигде и не проявляется, то диагноз "уход от деятельности" ставить нельзя.

Таким образом, уход от деятельности проявляется в сочетании следующих показателей.

- Жалобы на пассивность ребенка. Они могут выступать в разных формах ("отсутствует на уроке", "витает в облаках", "не слушает учителя", "считает ворон", "ленится"). Учебные достижения при этом могут оцениваться совершенно по-

разному. Как правило, они несколько снижены. Бывают и случаи как особо сильного снижения, так и, напротив, вполне высоких достижений.

- Проявления демонстративности. У детей с уходом от деятельности она проявляется в мягких, социально приемлемых, не грубых формах. Нередко ребенок демонстрирует повышенную застенчивость (как бы говоря: "Посмотрите, как я стесняюсь"). В этих случаях не всегда можно сразу понять, что эта стеснительность нарочита. В любом случае, демонстративность проявится в материалах обследования.
- Склонность к фантазированию. Она проявляется в виде художественно-образного подхода к заданиям, в предпочтении заданий, оставляющих свободу для собственного творчества, однозначным заданиям школьного типа.
- Тревожность. Уходу от деятельности неизбежно сопутствует некоторое повышение общего уровня тревожности, не приводящее, однако, к существенным нарушениям деятельности. Для ухода от деятельности не характерно выраженное повышение уровня тревоги, типичное для хронической неуспешности.

**Психологическая инкапсуляция.** В подростковом возрасте тенденция к уходу от деятельности порождает самосознание одиночки, непонятого окружающими и далекого от их интересов и устремлений (оно и составляет сущность психологического профиля при складывающемся синдроме психологической инкапсуляции). Основной особенностью деятельности подростка становится отсутствие содержательного общения со сверстниками. Социальное окружение воспринимает подростка как "странного", поддерживая тем самым его специфическое самосознание.

Психологическая инкапсуляция по своей структуре очень близка к уходу от деятельности. Происходит лишь изменение акцентов: если раньше центральной особенностью поведения была пассивность в учебной деятельности, то теперь ею становится пассивность в сфере общения. Это изменение акцентов определяется возрастным изменением ведущей деятельности: от учебной к "социальной" (межличностному общению со сверстниками).

У подростка с психологической инкапсуляцией потребность в общении со сверстниками столь же высока, что и у любого другого подростка (этот синдром ни в малейшей степени не предполагает подлинной аутизации). Неудовлетворенность этой потребности приводит к развитию депрессивных тенденций, хотя далеко не столь выраженных, как при тотальном регрессе. Защитную роль продолжает играть компенсаторное фантазирование, которое, разумеется, не может заменить собой реального удовлетворения потребности, но, тем не менее, существенно снижает психотравмирующий эффект фрустрации.

*Вике Д. 13 лет. Ее родители разведены, девочка живет вдвоем с мамой. По маминым словам, она часто плачет. Настроение неустойчивое, чаще - сниженное. У Вики нет друзей, и в свободное время она, как утверждает мама, либо смотрит телевизор, либо "слоняется без дела".*

*Психологическое обследование показало, что уровень умственного развития Вики полностью соответствует ее возрасту. У Вики высока потребность в эмоциональном общении*

и во внимании окружающих. Эта потребность остается неудовлетворенной из-за того, что девочка не владеет средствами общения. Она не умеет знакомиться с новыми людьми, поддерживать разговор в манере, принятой среди ее сверстниц, и т.п.

Вика даже не пытается с кем-либо общаться, так как заранее ожидает неудачи. Мать также не уделяет девочке достаточного внимания, поскольку сосредоточена на своих переживаниях, связанных с неудавшейся личной жизнью. У Вики повышен уровень тревожности. По-видимому, первичной причиной его повышения стал развод родителей, однако существенную роль играет также неудовлетворенность потребности в общении и во внимании к себе. Эмоциональная лабильность и высокая сензитивность девочки существенно влияют на сохранение состояния психологического дискомфорта.

Система психологической защиты Вики основана на компенсаторном фантазировании, которое предоставляет ей возможность иллюзорного разрешения любых ее проблем. Вследствие этого она не предпринимает никаких попыток их реального разрешения и постоянно сохраняет пассивность.

Этот случай демонстрирует ситуацию, когда первичным источником повышения уровня тревоги являются сложности в семейных отношениях. Тревожность, в сочетании с высокой потребностью в эмоциональном общении и во внимании окружающих, приводит к формированию синдрома психологической инкапсуляции.

Критерием для определения психологической инкапсуляции служит сочетание приблизительно тех же признаков, что и при уходе от деятельности.

- Жалобы на пассивность подростка. Как правило, подчеркивается, прежде всего, пассивность в общении, отсутствие друзей и подруг.
- Проявления демонстративности. При психологической инкапсуляции, как и при уходе от деятельности, она проявляется в мягких, социально приемлемых формах. В поведении проявления демонстративности могут быть полностью замаскированы тревожностью. В любом случае, демонстративность проявляется в материалах обследования.
- Склонность к фантазированию. При психологической инкапсуляции фантазирование часто принимает формы мечты (нереалистических планов, выполнять которые подросток даже не собирается).
- Тревожность, не приводящая, однако, к существенным нарушениям деятельности. Как правило, выявляются также депрессивные тенденции. Они тоже обычно не особенно грубы и не порождают столь выраженного падения всей (в том числе, умственной) активности, как при тотальном регрессе.

•

## **1.4. Варианты развития, связанные с трудностями социализации**

### **А. Интроверты и экстраверты. Шизоидный, гипертимный, эпилептоидный типы**

**Интровертность** - это личностная черта, характеризующаяся замкнутостью, высокой избирательностью в общении. Для интроверта затруднено «хождение в новый коллектив, завязывание знакомств.

**Экстравертность** - качество, противоположное интровертности. Это общительность, склонность к широким контактам. Экстраверт легко входит к новый коллектив, заводит новых друзей. Экстравертивная личность сравнительно мало избирательна в контактах, их количество имеет для нее большее значение, чем глубина. У интроверта имеющиеся контакты обычно более глубоки и более устойчивы.

Большинство людей трудно однозначно отнести к экстравертам или интровертам, и можно говорить лишь о большей или меньшей выраженности у них тех или иных черт. Высокая выраженность любой из этих черт может приводить к. проблемам общения. Главная проблема, с которой сталкиваются интроверты, - это одиночество, отсутствие друзей, изолированность. Проблемы, встречающиеся у экстравертов, носят другой характер: это конфликтность или формальность (поверхностность) отношений.

Высокий уровень интровертности типичен для шизоидной акцентуации. Она характеризуется также низкой конформностью, оригинальностью мышления. У шизоидных детей часты трудности в общении со сверстниками (если эти трудности очень сильно выражены, то говорят, что ребенок аутизирован). Нередко снижен уровень социализированности. Рассуждения шизоидного ребенка могут быть недостаточно понятны другим детям, а иногда и взрослым. Развитие эмоциональной сферы обычно заметно отстает от интеллектуального развития. В итоге шизоидный ребенок может рассуждать "как взрослый" и в то же время вести себя очень инфантильно.

**Гипертимный склад личности.** Этот личностный тип характеризуется экстравертностью, открытостью, повышенным уровнем активности, низкой чувствительностью, снижением самоконтроля, склонностью к импульсивным необдуманным действиям. В общении дети с таким личностным складом часто бывают нетактичны, навязчивы. У них часты конфликты с социальным окружением. Переживания гипертимной личности, как правило, очень яркие, но несколько поверхностны и неустойчивы.

**Эпилептоидный склад личности.** Этот личностный тип также более част у экстравертов, однако он нередко приводит к трудностям социализации. Его главную особенность составляет высокая эмоциональная ригидность, т.е. склонность "застревать" на тех или иных переживаниях (особенно - на отрицательных, что иногда порождает злопамятность). В деятельности также наблюдается "застревание" (вязкость): затруднено включение в новую деятельность, переключение с одной деятельности на другую. Этот личностный склад характеризуется высоким уровнем активности, стремлением все делать "так, как надо". Эпилептоидному ребенку свойственна пунктуальность, повышенная аккуратность, чувство ответственности, целенаправленность, стремление доводить начатое дело до конца. При этом личностном складе, как правило, выражены лидерские наклонности, но часты высокая конфликтность и недостаточная гибкость, мешающие реализовать эти наклонности.

Иногда проявляется повышенный уровень агрессивности. При снижении настроения у детей с эпилептоидным складом личности легко возникают нарывчатые (эксплозивные) реакции, дисфорическое (т.е. недовольно-раздраженное, озлобленное) состояние.

## **Б. Социальная дезориентация и отверженность**

**Социальная дезориентация.** Этот психологический синдром возникает в результате

резкого изменения условий жизни ребенка. Наиболее частая причина такого изменения - поступление в школу. Для детей, которые до школы воспитывались только дома, изменение оказывается более резким, чем для тех, кто посещал детский сад, поэтому у них социальная дезориентация встречается чаще.

Иногда синдром социальной дезориентации складывается еще в дошкольном возрасте, в связи с поступлением ребенка в детский сад. Нередко его возникновение бывает вызвано переездом в другой город или другую страну. Чем сильнее изменение условий жизни, тем вероятнее возникновение этого психологического синдрома. Масштаб изменений, в свою очередь, определяется степенью различий между прежним и новым местом жительства. Так, переезд из деревни в большой город или наоборот скорее приведет к социальной дезориентации, чем переезд из одного большого города в другой или из одной деревни в другую.

Социальная дезориентация возникает отнюдь не у всех детей, чьи условия жизни резко изменились. Она появляется в тех случаях, когда понижена чувствительность ребенка к социальным нормам. В отличие от этого, есть дети с высоким общим уровнем социализированности. Они достаточно легко встраиваются в новую жизнь, быстро начинают чувствовать новые требования, предъявляемые к ним, и новые ожидания окружающих. При пониженной чувствительности к социальным нормам единственное, что ребенок замечает, - это отмену тех или иных ограничений, имевшихся ранее. Появления новых ограничений он не осознает. Позиция школьника с социальной дезориентацией не дифференцирована, поскольку ребенок не осознает норм и правил, определяющих школьную жизнь.

Основной особенностью психологического профиля детей с социальной дезориентацией является недостаточная иерархизация социальных норм. Из-за этого относительно часты нарушения весьма значимых норм (мелкое воровство, вандализм и т.п.), что составляет основную особенность деятельности этих детей. Реакция окружающих исходит из их представления о сознательном нарушении норм. Это делает ее неадекватной реальности, что еще больше "запутывает" ребенка, усиливая его дезориентированность.

Благодатной почвой для социальной дезориентации становятся гипертимный склад личности, импульсивность и гиперактивность, резко повышающие частоту столкновений ребенка с социальными нормами.

**Импульсивность** - это склонность к совершению необдуманных действий. Их причиной становятся случайные внешние обстоятельства или столь же случайные собственные мысли и эмоции. Планирование действий и самоконтроль отсутствуют (или, по меньшей мере, недостаточно сформированы). Повышенная импульсивность может быть следствием как неврологических нарушений, так и педагогических просчетов (избалованности, чрезмерной опеки).

**Гиперактивность (двигательная расторможенность)** имеет, в первую очередь, неврологическую природу. Для нее характерны высокая подвижность, отвлекаемость, нарушения внимания. Гиперактивный ребенок не может усидеть на месте, постоянно крутит что-нибудь в руках. Он плохо принимает задачу, поставленную взрослым, перескакивает с одного занятия на другое, хотя иногда может подолгу заниматься каким-либо любимым делом, не отрываясь и не отвлекаясь. При гиперактивности часты (но не обязательны) тики и навязчивые движения.

*Приведем пример. Боре Р. 9 лет. Родители привели его к психологу с жалобой на многочисленные нарушения норм поведения дома и, особенно, в школе. Несколько раз он использовал в драках подвернувшиеся под руку палки (правда, все эти драки в итоге оканчивались бескровно). В классе неоднократно совершал мелкие кражи: похищал из чужих пеналов ручки, карандаши, ластик. Дома Боря как-то устроил небольшой поджог (не нанесший, к счастью, существенного урона). Последнее его "прегрешение" состоит в том, что он изрезал ножницами свитер на своем однокласснике.*

*Боря - хрупкий сероглазый мальчик. Он держится открыто и доброжелательно. Историю с изрезанным свитером объясняет просто: у него оказались ножницы, а сосед был в красивом свитере - вот ему и стало интересно вырезать из него кусочек. Все попытки выяснить у Бори причины его проступков наталкиваются на реакцию типа, "так вышло", "так получилось", "не знаю, почему". В дальнейшей беседе выясняется, что, по его мнению, к нему, Боре, все придираются. Других мальчиков не ругают, хотя они тоже шалят, а его всегда ругают и даже хотят перевести в школу для хулиганов. А он ничего особенного не делает - он такой же как все.*

*Психологическое обследование показало, что интеллект у Бори нормальный, даже чуть выше среднего возрастного уровня. У мальчика понижена чувствительность к социальным нормам, а главное - отсутствует понимание их иерархии, относительной значимости разных норм. Для него рядоположены правила типа "нельзя вертеться на уроке" и "нельзя бить папкой по голове одноклассника за то, что он тебя дразнил".*

*В детстве Боря был болезненным мальчиком, и в детский сад его не отдали. Нормы школьной жизни оказались для него совершенно неизвестными и непривычными, и у него с первого же класса начались нарушения поведения.*

Как правило, взрослые не понимают, что поведение ребенка с социальной дезориентацией - это не сознательное нарушение правил, "хулиганство", а следствие незнания и непонимания этих правил. Обычно они считают, по ребенку вполне достаточно объяснить: "Это делать можно, а этого - нельзя". И они старательно объясняют: "Нельзя вертеться на уроке, нельзя бегать по коридору во время перемены, нельзя резать ножом чужой свитер..." Подобные педагогические проработки дополнительно усиливают неразбериху, царящую в голове у "нарушителя". Он окончательно запутывается в том, какие правила - основные, главные, а какие - второстепенные.

Конечно же, он знает, что нельзя портить вещи, воровать, драться, играть с огнем. Но ведь запретов так много! Все их даже трудно перечислить. Нельзя вертеться на уроке, бегать по коридору во время перемены, подсказывать, списывать, обманывать, грубить старшим, переходить улицу в неположенном месте, ковырять в носу, курить, дразнить девчонок...

Ребенок видит, что многие из его сверстников безнаказанно нарушают правила: вертятся на уроке, бегают по коридору на перемене. Из этого он делает вполне естественный вывод о том, что не страшно, если и он сам нарушит какое-нибудь из правил: например, побьет палкой своего обидчика. Отсюда и происходит Борино недоумение по поводу того, что его регулярно наказывают, а других ребят - нет, хотя они тоже не ангелы.

При социальной дезориентации детей обычно приводят к психологу с поведенческими жалобами. Чаще всего родители или учитель рассказывают о грубых нарушениях социальных

норм: вандализме (т.е. уничтожении или повреждении материальных ценностей!), мелком воровстве и т.п. При обследовании часто бросается в глаза несоблюдение дистанции, обычной для общения ребенка с посторонним взрослым. В отличие от детей с уже сформированной и антисоциальной установкой, при социальной дезориентации почти никогда не встречается негативистская позиция, враждебность к проверяющему.

Среди детей с социальной дезориентацией преобладают экстраверты (т.е. дети, стремящиеся к широкому общению). Вместе с тем, у них, как правило, обнаруживается недостаточность межличностных связей и их поверхностность. Это объясняется неумением строить контакты с окружающими. Нарушения общения со сверстниками дополнительно повышают вероятность развития ребенка по асоциальному или антисоциальному пути.

Как правило, неискушенный человек, сталкиваясь с социально дезориентированным ребенком, склонен объяснить происходящее грубыми ошибками воспитания. Он не так уж далек от истины. Действительно, в большинстве случаев и родители таких детей сами недостаточно хорошо ориентируются в социальной действительности. И все же, как мы уже увидели, подлинная проблема лежит глубже. Такой ребенок не просто плохо воспитан. У него не сформирована одна из важнейших психологических способностей: чувствительность к требованиям и ожиданиям той социальной среды, в которой он находится.

При диагностике социальной дезориентации психолог опирается на сочетание следующих показателей.

- Жалобы на нарушение ребенком социальных норм. Нередко взрослые отмечают, что ребенок "не понимает, что можно, а чего нельзя", "не удастся объяснить ему, как нужно себя вести" и т.п.
- Низкий уровень социализированности. Он проявляется как в материалах обследования, так и в поведении (несоблюдение дистанции в общении с проверяющим).
- Отсутствие антисоциальных установок. Этот признак отличает социальную дезориентацию от антисоциальной психопатии, представляющей собой значительно более серьезное отклонение в развитии. Впрочем, в младшем школьном возрасте сложившаяся антисоциальная психопатия вообще сомнительна. Последующее же ее развитие на базе социальной дезориентации отнюдь не исключено.

**Отверженность.** К подростковому возрасту у ребенка с социальной дезориентацией часто складывается представление о враждебности и несправедливости окружающего мира.

Начатки такого представления можно видеть уже в приведенном выше примере. Боря не понимает, что нарушения других детей, оставляемые без наказания, гораздо более безобидны, чем его собственные, регулярно наказываемые. Из-за этого он проникается убежденностью в несправедливом отношении к себе со стороны учителей, директора школы и даже его собственных родителей. Такое убеждение очень опасно: оно ведет к представлению о том, что вся жизнь устроена несправедливо, что сами нормы общества неправильны, - то есть к сознательной асоциальной или даже антисоциальной установке. Разница между асоциальностью и антисоциальностью в том, что асоциальный ребенок не обращает внимания на социальные

нормы и правила, а антисоциальный целенаправленно их нарушает.

Описанное отношение к миру приводит к тому, что важнейшей особенностью психологического профиля подростка становится самосознание изгоя, отвергаемого обществом. Это и дало нам основания назвать складывающийся синдром отверженностью. На враждебность окружающего мира подросток реагирует агрессией и антисоциальными проявлениями, составляющими характерную особенность его деятельности. Ответная враждебная реакция социального окружения подтверждает и поддерживает представления подростка о мире и о себе.

*Сергею И. 14 лет. Родители жалуются на то, что он стал замкнут, упрям, постоянно проявляет негативизм.*

*Три года назад семья переехала в Москву из военного городка в Крыму. Мальчик с трудом адаптировался в новом окружении. Учителя жаловались на его поведение, отмечали "хулиганские выходы" как во время уроков, так и на переменах. Сережа стал часто прогуливать уроки. Администрация дважды ставила вопрос о его исключении из школы, но родителям оба раза удавалось погасить конфликт. В период жизни в Крыму поведение Сергея также вызывало нарекания, но жалоб было существенно меньше.*

*В первое время после переезда Сережа часто бывал возбужден, находился в приподнятом настроении. Он проводил много времени на улице или в сквере около дома, пытаясь принимать участие в развлечениях своих сверстников. Эти попытки не встречали у них положительной реакции. Со временем Сережа их прекратил и стал большую часть времени проводить дома. Однако иногда он уходил на целый день, выбирая для своих прогулок уединенные места.*

*Психологическое обследование выявило высокий уровень эмоциональной напряженности. Сережа воспринимает свое социальное окружение (включая и взрослых, и сверстников) как враждебное по отношению к себе. Во время обследования держится настороженно и подозрительно. Он идеализирует свою прежнюю жизнь в Крыму, хочет туда вернуться. Москву называет "бандитским городом". Мальчик выраженно экстравертен. Фрустрация (неудовлетворенность) потребности в общении переживается им очень остро.*

На этом примере хорошо видно, как развивается конфликт недостаточно социализированного ребенка с обществом. Отношения со взрослыми нарушаются из-за отклонений в поведении (по типу социальной дезориентации). Отношения со сверстниками не выстраиваются, поскольку ребенок не в состоянии освоить принятый в данной группе стиль общения. В итоге мальчик остается в полной изоляции.

Для психологического синдрома отверженности характерно следующее сочетание показателей:

- жалобы на поведенческие нарушения, негативизм;
- ярко выраженная фрустрированная потребность в общении;
- негативная установка по отношению к окружающей социальной действительности, восприятие ее как враждебной и несправедливой;
- низкая чувствительность к социальным нормам.

## **В. Семейная и групповая изоляция**

**Семейная изоляция.** Психологический аиром семейной изоляции -это, по сути,

"застревание" школьника в с и я к отношений, характерной для дошкольного возраста, когда основной сфотего общения является своя семья. Наиболее выраженные формы семейной изоляции наблюдаются в тех случаях, когда сама семья к целом представляет собой замкнутую единицу, изолированную от окружающего общества (в противном случае сосредоточенность ребенка на семейных отношениях к особенно препятствует его вхождению в общество).

Частой основой этого становится при над шесть семьи к какому-либо меньшинству: религиозной секте, этническому национальному меньшинству, специфическому идеологическому, натурному или политическому движению (например, пацифизм или антропософия). Он распространен также в семьях эмигрантов и беженцев.

Иногда семейная изоляция развивается у детей, воспитываемых не родителями, бабушками и дедушками, чей стиль жизни сильно отличается от семей других детей, в силу возрастной специфики. Во всех этих случаях из-за сильного расхождения между семейными ориентациями и установками, господствующим в обществе, оказывается затруднено включение ребенка в социальную действительность.

Таким образом, специфика межличностной ситуации развития при семейной изоляции состоит в том, что социокультурные ориентации семьи, в которой воспитывается ребенок, существенно отличаются от ориентации окружающих. Психологические особенности, характерные для ребенка с этим синдромом, - это его повышенная зависимой, низкий уровень самостоятельности, инфантильность. **Позиция школьника** формируется замедленно. Часта боязнь окружающего мира, приводят аs (вбеганию контактов со сверстниками. В результате этого у ребенка не формируются навыки общения и еще более углубляется его замкнутость в сфере кмейных отношений, что и составляет главную особенность его деяпкшсти. Реакция социального окружения на инфантильность и несамостояюшость ребенка представлена, в первую очередь, гиперопской со сторгсыродителей, которая поддерживает и закрепляет его психологические осийности.

Алине С. 11 лет. В девятилетнем возрасте она сменила школу. В новой школе у нее возникли серьезные трудности ишроении отношений с одноклассниками, хотя в старой школе подобной проблемы не было. В середине учебного года Алина сменила класс, но в результате этого проблемы общения со сверстниками только еще более обострило.. По мнению родителей, уровень школы, где сейчас учится Алина, неудов.-етворителен. Их не устраивает

также уровень учеников. Они полагают, что Алина оказалась в изоляции вследствие своего интеллектуального превосходства над другими детьми.

В течение последнего года девочка практически не посещала школу и занималась дома с мамой и частным учителем. Она удовлетворительно усвоила школьную программу, однако, по мнению родителей и учителей, результаты обучения ниже ее потенциальных возможностей.

Девочка настаивает на том, чтобы иметь права, равные со взрослыми (что типично для подросткового возраста), но как ее поведение, так и данные психологического обследования свидетельствуют о том, что она очень инфантильна. Алина эмоционально зависима от матери, старается все время держаться рядом с ней. Социальное окружение воспринимается ею как опасное и угрожающее, поэтому она почти не выходит из дома. У нее есть две подруги. Обе девочки-дочери маминых друзей, по возрасту они намного младше Алины. В гости к ним Алина ходит редко и почти всегда вместе с мамой.

Результаты психологического обследования показали, что уровень умственного развития Алины превосходит возрастную норму, но навыки учебной работы (планирование, контроль, организация своей деятельности) не сформированы.

Этот пример хорошо иллюстрирует противоречия, типичные для семейной изоляции: борьбу за независимость и потребность в опеке, высокий интеллектуальный уровень и несформированность организации деятельности.

Конкретные проявления семейной изоляции сильно зависят от характера ориентации семьи. Если семейные установки асоциальны (или, тем более, антисоциальные), то для ребенка с семейной изоляцией существует очень серьезная опасность также пойти по асоциальному (или, соответственно, антисоциальному) пути развития. Разумеется, такая опасность есть у любого ребенка, в семье которого имеются асоциальные или антисоциальные установки, однако при семейной изоляции вероятность подобного пути развития еще более повышается.

При семейной изоляции инициатором обращения к психологу чаще выступает учитель, а не родители, поскольку они, как правило, сами достаточно изолированы от общества. Наиболее распространенные жалобы - это трудности в общении со сверстниками и с учителем, низкая учебная мотивация, странности в поведении (явное нарушение школьных норм и правил встречается редко).

Для диагностики семейной изоляции большое значение имеет семейный анамнез, т. е. сведения об образе жизни семьи и о системе отношений с ребенком. В психологической картине основную роль также играют данные, относящиеся к семейной сфере. В частности, у детей с семейной изоляцией часты рисунки семьи со сверхтесным контактом между ее членами; нередко подчеркивается изолированность семьи (она рисуется внутри дома). Обязательным признаком является повышенная зависимость и недостаточная самостоятельность ребенка. Если при обследовании присутствуют родители, то такая зависимость проявляется в частом обращении к ним за поддержкой и оценкой: создается впечатление, что ребенок выполняет задание родителей, а не проверяющего.

Таким образом, основой для постановки этого "диагноза" служит сочетание следующих показателей:

жалобы на трудности в общении со сверстниками:

недостаточная самостоятельность ребенка, его повышенная зависимость от родителей; замкнутость ребенка в семье (а нередко также замкнутый образ жизни семьи в целом).

**Групповая изоляция.** В подростковом возрасте, который у детей с семейной изоляцией обычно начинается с запозданием, многим таким детям удается найти группу сверстников со сходными социокультурными ориентациями. В такой группе ребенок может успешно адаптироваться, сохраняя при этом установки, существенно отличающие его от остальных сверстников, не входящих в эту группу. В этом случае складывается психологический синдром групповой изоляции. По внешним проявлениям он очень далек от семейной изоляции (в чем-то почти противоположен ей), однако в действительности между этими синдромами есть прямая связь.

Самосознание подростков с групповой изоляцией характеризуется особо высокой идентификацией со своей группой и более или менее выраженным противопоставлением себя и группы остальному обществу. Это - важнейшая характеристика психологического профиля при

данном синдроме. Высока зависимость подростка от мнения группы, подчиняемое п.. Основная особенность деятельности состоит в том, что самостоятельность подростка в действиях и в принятии решений снижена. Жалобы родителей часто звучат противоположным образом: они порой жалуются на чрезмерную независимость ребенка. Однако в действительности речь идет лишь о том, что его поведение зависит не от них, а от группы сверстников. Подростки с групповой изоляцией - это не лидеры подростковых групп, а представители массы, некритично следующей за лидером.

Андрею П. 14 лет. Семья состоит из самого Андрея, его родителей, брата и сестры. Родители жалуются на то, что друзья вовлекли мальчика в компанию, где он принимает участие в разнообразных хулиганских выходках. Один из инцидентов окончился тем, что он был отведен в отделение милиции. Большинство нарушений связано с конфликтом между группой, к которой принадлежит Андрей, и другой подростковой компанией.

В школе у Андрея нет друзей, но отношения с одноклассниками мирные. Обычно он избегает конфликтов, не дерется. По словам родителей, до последнего времени он был "домашним" мальчиком, хорошо себя вел, редко выходил из дома. Они утверждают, что за последний год он "совершенно изменился, стал другим ребенком".

Психологическое обследование не выявило у Андрея никаких девиантных тенденций. Это хорошо развитый подросток, продемонстрировавший нормальную учебную мотивацию и достаточно высокий уровень социализированное™. Во время обследования он держался доброжелательно, охотно выполнял все предложенные задания.

Можно полагать, что все отклонения в поведении Андрея связаны с его принадлежностью к группе, практикующей антисоциальные действия, при том что у самого мальчика (как, возможно, и у многих других членов этой группы) антисоциальные установки отсутствуют.

Подобная ситуация, когда действия подростка направляются групповыми целями и установками в значительно большей степени, чем его собственными, типична для психологического синдрома групповой изоляции. Поэтому социальные последствия этого синдрома зависят от особенностей группы и не могут быть объяснены на основе личностных особенностей самого исследуемого подростка. Если группа ориентирована неосоциально, то групповая изоляция представляет собой вполне приемлемый вариант социальной адаптации и не требует психологической коррекции. Однако при групповой изоляции, как и при семейной, крайне неблагоприятны случаи, когда ориентации группы антисоциальны.

Вывод о том, что у подростка имеется групповая изоляция, делается при сочетании следующих признаков:

жалобы на то, что ребенок не признает авторитет родителей и школы, проводит очень много времени в компании сверстников;

высокая степень идентификации подростка с группой, к которой он принадлежит, принятие ее целей и норм; низкая степень критичности и самостоятельности в принятии решений, высокая подчиняемость.

### **1.5. Варианты развития, связанные с особенностями познавательных процессов**

#### **А. Нарушения умственного развития**

В связи с темой настоящей книги мы ограничимся пограничными расстройствами и не будем

касаться тяжелых аномалий - таких как умственная отсталость или вторичная деменция (нарушение, сниженное с последствиями мозговых инфекций, травм или психических заболеваний). Нас будут интересовать, в первую очередь, наиболее распространенные и не очень глубокие нарушения в развитии познавательных процессов — задержка психического развития (нарушение обучаемости) и психические отклонения, вызванные педагогической запущенностью.

Термины "задержка психического развития" и "нарушения обучаемости" весьма близки по своему значению. В советской литературе используется, как правило, первый из них, в зарубежной - второй. В России в последние годы оба они обычно используются как синонимы. Основным признаком задержки психического развития - это локальные нарушения в развитии тех или иных психических функций (обычно в результате органического поражения мозга) при сохранности основных интеллектуальных операций. В отличие от умственно отсталого ребенка, ребенок с нарушениями обучаемости (задержкой психического развития) способен овладеть программой массовой школы, но нуждается для этого в специально организованной коррекционной работе. Нарушения обучаемости часто становятся причиной возникновения психологического синдрома хронической неуспешности.

Специфическим вариантом нарушения обучаемости является психофизический инфантилизм, который некоторые авторы считают самостоятельным вариантом развития. Он характеризуется тем, что, как по психологическим, так и по физиологическим признакам (миелинизация нервных волокон, "костный возраст" и пр.) ребенок отстает в развитии от своего фактического возраста. При психофизическом инфантилизме дошкольный уровень развития встречается вплоть до начала подросткового возраста, а это неизбежно приводит к тому, что ребенок не справляется со школьными требованиями.

Отставая в физическом и психическом развитии от своих сверстников, инфантильный ребенок "выпадает" из их совместного движения по пути к взрослости. Бывает, что сверстники не общаются с ним и не принимают его в свои игры, иногда же они обращаются с ним как с "живой куклой", в обычной игре "в дочку-матери" постоянно поручают ему роль маленького ребенка.

В этих условиях какие-то черты дошкольности консервируются и сохраняются на неопределенно долгий срок. Они-то и обнаруживаются при психологическом обследовании. При этом по физиологическим показателям отставание может быть небольшим (скажем, на год), но по психологическим показателям прослеживаются типично дошкольные черты. Это проявляется, прежде всего, в отношении к образцу, инструкции, которые ребенок, если и не игнорирует вовсе, то трактует весьма вольно, легко отдаваясь ситуативным импульсам.

Такой "психологический дошкольник" попросту игнорирует, не считает для себя важными серьезные требования школьного типа. Благодаря этому у него обычно не развивается особо выраженная тревожность и, даже при весьма низких объективных успехах, не складывается синдром хронической неуспешности™. Школьные оценки беспокоят учителей и родителей, но для самого ребенка не становятся центром его жизни и не переживаются так травматично, как при хронической неуспешности.

В отличие от умственной отсталости, психофизический инфантилизм с возрастом может полностью пройти: по физиологическим показателям ребенок может догнать свой возраст. Однако к этому времени обычно уже имеются вторичные нарушения, вызванные сложностями

предшествующего периода.

Одним из нередких вариантов нарушения обучаемости является также замедленность темпа деятельности. Она имеет физиологическую природу (медленное протекание нервных процессов). Замедленность темпа деятельности особенно ярко проявляется при выполнении наиболее простых заданий. Скорость решения сложных задач в большей мере зависит от степени владения эффективными способами действий. "Тугодум" может быть наиболее способным и даже талантливым человеком (медленным темпом деятельности отличались, например, Дарвин и Эйнштейн). Однако успешная учеба в школе требует высокой скорости работы, поэтому дети с замедленным темпом деятельности часто оказываются неуспевающими.

Педагогическая запущенность возникает в случаях, когда ребенок с нормальными потенциальными способностями оказывается лишен необходимого обучения и воспитания. Частой основой педагогической запущенности становятся семейное или социальное неблагополучие, непосещение ребенком школы, тяжелые заболевания, не дававшие ему нормально учиться. Задержка психического развития часто осложняется так называемой относительной педагогической запущенностью. Этим термином обозначают отсутствие специального коррекционного обучения, в котором нуждается ребенок, при том что в педагогическом плане он получал все то, что получают другие дети (которым этого достаточно, так как у них нет задержки психического развития).

При педагогической запущенности в наибольшей мере страдают специфически школьные знания и умения, в то время как собственно психические процессы не нарушены (или почти не нарушены). В быту ребенок с педагогической запущенностью может быть вполне сообразительным. Иногда бытовая ориентированность и степень самостоятельности педагогически запущенного ребенка из неблагополучной семьи даже превосходят возрастную норму, так как ему часто приходится самому о себе заботиться.

## **Б. Интеллектуализм и сужение сферы деятельности**

**Интеллектуализм.** Этот синдром характеризуется несбалансированностью психических процессов: хорошо развитым логическим мышлением при недоразвитии образных представлений, воображения, восприятия, эмоциональной сферы. Как правило, двигательная сфера тоже развита недостаточно.

Обычно интеллектуализм складывается в дошкольном возрасте. Его главная причина-это недооценка родителями чужой роли, которую играют в развитии ребенка "детские" занятия: игра, рисование, лепка, конструирование из кубиков, действия с простейшими орудиями (детским совочком, игрушечным молотком и т.п.). В воспитании ребенка делается акцент на развитии логического мышления. Ему с раннего детства предлагаются разнообразные задачи скорее школьного, чем дошкольного типа.

Итак, основная особенность психологического профиля ребенка с интеллектуализмом- это опережающее развитие абстрактно-логического мышления при отставании в развитии образной и эмоциональной сфер. Соответственно, в деятельности ребенка преобладают учебно-познавательные занятия; общение сужено. Взрослые, поощряя ребенка как хорошего ученика, фиксируют синдром интеллектуализма.

Дети с интеллектуализмом редко испытывают трудности в школьном обучении, потому что оно предъявляет основные требования именно к логическому мышлению, которое является их сильной стороной. Отставание в таких предметах как рисование и физкультура редко принимается взрослыми всерьез. Иногда из-за недоразвития мелкой моторики возникают проблемы с обучением письму, которые более или менее успешно преодолеваются благодаря усиленным занятиям. Однако отсутствие учебных проблем - еще далеко не гарантия эмоционального благополучия ребенка.

*Ларисе М 10 лет. Ее привели к психологу с жалобой на то, что она пассивна, постоянно недовольна собой, у нее часто бывает плохое настроение. По словам родителей, у Парисы нет подруг. Отец девочки отмечает, что она "слишком замкнута, не общается с другими детьми, но со взрослыми контактирует охотно".*

*Лариса сильно сутулится, координация движений у нее хуже, чем у большинства ее ровесниц. Данные психологического обследования свидетельствуют о том, что у нее высокий уровень развития мышления (заметно выше среднеговозрастного). При этом сравнительно слабо развито воображение. Имеется немного чрезмерная педантичность, аккуратность-она тиличная "отличница". Рисует она плохо (уровень значительно ниже, чем обычно в этом возрасте); это занятие ей явно не нравится, но недовольства она не высказывает.*

*Настроение у Ларисы снижено, понижен и уровень активности. Проявляется тревожность, неуверенность в себе. Когда в беседе затрагивается проблема общения со сверстниками, она напрягается, старается сменить тему. Очевидно, что эта сфера для нее болезненна. Однако грубых нарушений в развитии личности у Ларисы нет.*

*Рассказ родителей о том, как они воспитывали девочку в дошкольном детстве, сводится, в основном, к перечислению различных "интеллектуальных" занятий. С ней много занимались арифметикой, учили ее разбираться в схеме линий метро, заботились о расширении запаса знаний.*

Интересы ребенка с интеллектуализмом сильно отличают его от сверстников. Его рассуждения им не интересны, а проявить себя в совместной игре, в сооружении снежной бабы или в прыжках через веревочку он не может: все это - его слабые места. Поэтому и общается он, преимущественно, со взрослыми, а не со сверстниками. В итоге он еще дальше отходит от интересов других детей. Контакты с ними все более нарушаются. Степень самостоятельности остается низкой, и возникает парадокс: по уровню интеллектуального развития ребенок опережает своих сверстников, а по уровню эмоциональной, личностной зрелости отстает от них. Другие дети уже самостоятельно ходят в магазин, а ребенка с интеллектуализмом все еще бабушка за руку выводит на детскую площадку. Недостаточный опыт практического знакомства с миром приводит к пассивности, к повышению тревожности.

При диагностировании интеллектуализма основную роль играют тестовые данные, характеризующие соотношение разных психических процессов. Однако родители и сами могут заподозрить этот "диагноз", если их ребенок с раннего детства преуспевает в математике, но отстает в рисовании и физическом развитии, предпочитает общаться со взрослыми, а не со сверстниками и теряется в тех жизненных ситуациях, с которыми уверенно справляются его ровесники.

Итак, сочетание симптомов, характерное для интеллектуализма: • высокий уровень развития

логического мышления; недоразвитие образной и эмоциональной сферы; низкий уровень самостоятельности ребенка;

трудности в общении со сверстниками при сохранности общения со взрослыми.

**Сужение сферы деятельности.** В подростковом возрасте у ребенка с интеллектуализмом сохраняется фиксированность на учебе. Общение со сверстниками затруднено из-за сформированности коммуникативных средств (т.е. тех способов, с помощью которых организуются контакты с другими детьми). В этих условиях складывается психологический синдром сужения сферы деятельности, при котором подросток осознает себя, в первую очередь, учеником. Остальные аспекты самосознания остаются недостаточно сформированы, что и составляет главную особенность психологического профиля при этом синдроме. Основной особенностью деятельности является сочетание высокой активности в учебной сфере с ее снижением в других сферах (прежде всего, в сфере общения со сверстниками). Реакция социального окружения складывается из поощрения подростка взрослыми и избегания его сверстниками.

Вместе с тем, в подростковом возрасте практически для всех детей — в том числе и для "интеллектуалистов" - главной ценностью становится общение со сверстниками. Если же ребенок почему-либо его лишен, то это для него всегда источник тяжелых переживаний, даже когда кажется, что он избегает контактов по собственному желанию. Нередко общая неудовлетворенность ситуацией и развитие депрессивных тенденций приводят к тому, что у подростка с сужением сферы деятельности нарушаются также и контакты со взрослыми.

Евгений В. 16 лет. Ее родители обратились за консультацией по просьбе самой девочки. Причина обращения - постоянно сниженное настроение, отсутствие друзей и подруг. Женя жалуется, что она "никому не интересна", что никто не обращает на нее внимания. Она учится в 10 классе. Ее учебные достижения очень высоки.

Женя утверждает, что ее не беспокоят ее отношения с родителями и со сверстниками. При этом она не осознает противоречия между этим утверждением и причиной обращения к психологу.

Психологическое обследование показало, что Женя глубоко переживает отсутствие теплых и близких человеческих отношений со взрослыми и сверстниками. Ее погруженность в учебу представляет собой форму психологической защиты, снижающей остроту переживания. Этот способ поведения поддерживается также ожиданиями родителей и учителей, чье мнение имеет для девочки очень большое значение.

Конфликт между подавленными, недостаточно осознаваемыми эмоциональными потребностями и сознательной направленностью на учебу приводит к высокой эмоциональной напряженности. Она и стала причиной того, что Женя обратилась за психологической помощью. В то же время, она не осознает этого конфликта и определяет свою проблему как отсутствие у себя как внешней, так и личностной привлекательности для кого-либо (в действительности, это приятная обаятельная девушка; по словам учителей, ее высоко оценивают одноклассники, которые, однако, мало с ней общаются, так как считают ее "слишком умной").

Неопределенное ощущение психологического дискомфорта типично для синдрома сужения сферы деятельности. Это ощущение по-разному интерпретируется самими подростками: от уверенности в наличии у себя какого-либо "дефекта" до обобщенных концепций типа: "Весь мир очень

скучен". Последнее представление сходно с идеями, встречающимися при тотальном регрессе, но поведенческие проявления этих психологических синдромов совершенно различны: сужение сферы деятельности ведет к высокому уровню учебной активности, тогда как тотальный регресс предполагает резкое снижение всех видов активности.

Для сужения сферы деятельности характерно сочетание приблизительно тех же проявлений, что и для интеллектуализма:

жалобы на трудности в общении со сверстниками;

направленность на учебу; высокий уровень учебных достижений;

высокий уровень развития логического мышления при недоразвитии образной сферы; сниженный фон настроения.

## **В. Вербализм**

Как явствует из названия, этот психологический синдром определяется преобладанием вербального (речевого) развития над развитием других познавательных процессов - в том числе и логического мышления (такова основная особенность психологического профиля при вербализме). Это значительно более серьезный дисбаланс, чем при интеллектуализме.

Вербализм, как и интеллектуализм, обычно формируется уже в раннем возрасте. Многие родители, а еще чаще - бабушки и дедушки, считают речь важнейшим и чуть ли не единственным показателем общего психического развития. Они прилагают большие усилия к тому, чтобы ребенок научился бойко и гладко говорить, учат с ним огромное количество стихов. В этом случае остаются "за бортом" не только "дошкольные" занятия, но и "школьные", кроме тех, которые связаны с речью. Обычно такого ребенка как можно раньше начинают обучать чтению и письму, учат цифрам - и все. В "про-Граммму обучения" не входит даже решение простейших арифметических задач. Еще меньше внимания уделяется тем видам деятельности детей раннего и дошкольного возраста, которые вносят основной вклад в умственное развитие (действия с предметами, орудиями, сюжетная игра, конструирование из кубиков, рисование и пр.). Из-за этого мышление развивается крайне недостаточно.

*Олегу Г. 5 лет. Он посещает старшую группу детского сада. С просьбой о психологической консультации обратилась его воспитательница. У нее возникли противоречия с мамой Олега: та считает своего сына исключительно умным, в детском саду же он занимается чуть ли не хуже всех. Воспитательница сообщает, что, по словам мамы, главное достижение Олега - это умение считать до ега. В связи с этим приведем выдержку из протокола обследования.*

*Проверяющий: Ты умеешь считать?*

*Олег: Умею. Я до ста умею, а дальше не знаю, как. Один, два, три, четыре...*

*Проверяющий: Подожди. Давай считать не просто так, а какие-нибудь вещи.*

*Олег: Вещи я не умею.*

*Проверяющий: А ты попробуй. (Выкладывает на стол 20 спичек). Посчитай, сколько тут спичек.*

*Олег: Много.*

*Проверяющий: А можешь сказать точнее?*

*Олег: Не знаю.*

*Проверяющий: Посчитай их.*

*Олег (не глядя на спички): Один, два...*

*Проверяющий: Ты считай не просто так. Ты посчитай спички и скажи, сколько их.*

*Олег: Много.*

*Проверяющий показывает, как, откладывая в сторону по одной спичке, можно их все пересчитать. Олег формально воспроизводит это действие: считает он медленно, а спички откладывает быстро, сразу по несколько штук. К моменту, когда все 20 спичек переложены из правой кучки в левую, он досчитал только до семи.*

*Проверяющий: Так сколько же здесь спичек?*

*Олег (неуверенно): Много.*

*Бойкая речь, уверенные ответы на любой вопрос (как правило, всего лишь воспроизводящие что-то услышанное ранее), огромная "эрудиция" ребенка-дошкольника привлекают<sup>1</sup> повышенное внимание окружающих, которые высоко оценивают его достижения. При этом не учитывается односторонность этих достижений, в действительности исчерпывающихся высоким уровнем развития речи (иногда не только устной, но и письменной) и словесной памяти. В и юге оценка способностей ребенка родителями и другими*

*окружающими взрослыми оказывается завышена. В соответствии с этим, обычно оказывается завышена и его самооценка. У него складывается самооощущение "вундеркинда". Он не столько действует, сколько демонстрирует свои способности взрослым. Общие развивающие дошкольные виды деятельности окончательно исчезают из арсенала его занятий. Общение со сверстниками нарушается из-за отсутствия общих интересов. Таковы основные особенности деятельности ребенка с вербализмом.*

В самом начале школьного обучения дети с вербализмом, как правило, бывают успешны благодаря накопленному ранее багажу знаний, формальность которых обнаруживается не сразу. Однако вскоре, по мере усложнения решаемых задач, начинаются трудности. Проявляется неспособность к четкой организации своих действий, несформированность мышления. Не понимая, в чем причина трудностей ребенка, родители склонны винить во всем учителя. Трудности в общении со сверстниками родители часто объясняют низким уровнем развития других детей. В действительности же, как указывалось выше, причина в том, что именно у ребенка с вербализмом многие важнейшие психические процессы оказываются недостаточно развиты. В частности, нарушения общения прямо связаны с инфантильностью (незрелостью) эмоциональной сферы.

При вербализме жалобы родителей и учителей весьма разнообразны. Оно могут быть жалобы на неожиданно низкую успеваемость, на неорганизованность ребенка, на трудности в общении со сверстниками и/или с учителем, на нарушение правил поведения к школе, связанное с низкой произвольностью и общей инфантильностью ребенка.

Основанием для постановки "диагноза" при этом психологическом синдроме служит сочетание следующих показателей: высокая оценка взрослыми (родителями) уровня развития ребенка; высокий уровень речевого развития при недоразвитии остальных познавательных процессов; отсутствие признаков органического поражения мозга. Этот признак

отличает вербализм, являющийся следствием специфических особенностей воспитания ребенка, от некоторых форм задержки психического развития, имеющих физиологическую природу.

## **1.6. Сравнительная характеристика разных**

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СИНДРОМОВ

Синдромный подход в психологии, как и в медицине, основан не на какой-либо универсальной формальной классификации, а на конкретных наблюдениях. Вследствие этого выявляемые психологические синдромы отличаются один от другого по многим параметрам, систематизация которых представляет собой отдельную задачу. В частности, одно из существенных различий связано с характером прогноза. С этой точки зрения могут быть выделены синдромы с относительно благоприятным прогнозом, невротизирующие и психопатизирующие синдромы.

К синдромам с **относительно благоприятным прогнозом** относятся *уход от деятельности, психологическая инкапсуляция, позитивное самопредъявление, гиперсоциальность, интеллектуализм, сужение сферы деятельности*. Разумеется, и эти психологические синдромы при их сильной выраженности и отсутствии коррекционных мер могут приводить к неврозу или психопатоподобным проявлениям. Однако в большинстве случаев дело ограничивается некоторыми психологическими проблемами, не достигающими степени заболевания и не требующими медицинского вмешательства. С медицинской стороны *синдромы семейной и групповой изоляции* также имеют благоприятный прогноз. Однако их социальный прогноз, как уже указывалось, принципиально зависит от социальной ориентации семьи (при семейной изоляции) или группы сверстников (при групповой изоляции), к которой принадлежит ребенок.

Ярко выраженный **невротизирующий** характер имеют *хроническая неуспешность и тотальный регресс*. Последний синдром, как правило, развивается на фоне уже имеющегося невроза. При обоих этих синдромах чисто медицинское вмешательство не может быть достаточно эффективным. Оно обязательно должно быть дополнено психокоррекционными воздействиями, направленными на нормализацию системы отношений ребенка с окружающими.

**Психопатизирующее** воздействие оказывают *вербализм, социальная дезориентация и отверженность*. Последняя часто развивается на фоне уже сложившихся психопатоподобных нарушений. Психопатоподобное поведение могут порождать также синдромы *негативного самопредъявления и демонстративного нигилизма*. Как и в случае невротизирующих синдромов, для преодоления негативных психологических последствий психопатизирующих синдромов необходима перестройка системы отношений ребенка с его социальным окружением.

**Возрастные закономерности.** Большинство описанных выше психологических синдромов образуют естественные пары: вариант, характерный для старшего дошкольного - младшего школьного возраста, и подростково-юношеский вариант. Однако для разных синдромов соотношения внутри такой пары различны. В некоторых случаях подростковый вариант является прямым продолжением ранее сложившегося синдрома. Таковы пары *негативное самопредъявление - демонстративный нигилизм, позитивное самопредъявление - гиперсоциальность, уход от деятельности - психологическая инкапсуляция, интеллектуализм - сужение сферы деятельности*. В других случаях это соотношение не столь однозначно. В парах *хроническая неуспешность - тотальный регресс, социальная дезориентация - отверженность, семейная изоляция — групповая изоляция* подростковый синдром не является прямым продолжением предшествующего варианта развития, а надстраивания над ним. Используя

медицинскую аналогию, его можно назвать типичным (но не обязательным) "осложнением" предшествовавшего синдрома.

Во всех описанных случаях смена синдромов не является автоматическим следствием повзреления ребенка. Иногда синдром, типичный, вообще говоря, для дошкольного или младшего школьного возраста, может сохраняться на протяжении подросткового и юношеского возрастов (или даже впервые возникнуть в одном из этих возрастных периодов). Иногда, напротив, "подростковый" синдром может сложиться уже в младшем школьном возрасте.

Вместе с чем, анализ приведенных описаний психологических синдромов показывает, что имеется общее типологическое различие между синдромами младшего школьного и подросткового возрастов. Психологические синдромы младшего школьного возраста определяют специфику процесса учения и вхождения ребенка в социально организованную структуру, в школу как социальный институт. Психологические особенности, характерные для того или иного синдрома, воплощаются в особенностях позиции ребенка.

Психологические синдромы подросткового возраста представляют собой различные формы построения системы социальных отношений ребенка с другими людьми. Психологическая представленность разных синдромов определяется различиями в самосознании подростков. Вследствие этого психологические синдромы в подростковом возрасте значительно более интегративны, чем в младшем школьном, и охватывают личность в целом, во всем многообразии ее социальных связей и представлений о себе.

Подростковые и юношеские синдромы не обязательно складываются на основе имевшихся ранее соответствующих синдромов младшего школьного возраста. Они могут (хотя это и не типично) возникнуть и на основе каких-либо других синдромов или же вообще появиться без предшествующего развития какого-либо психологического синдрома.

Полезно непосредственно сравнить между собой **синдромы со сходными поведенческими и психологическими проявлениями**. В частности, очень показательное сопоставление *социальной дезориентации с негативным самопредъявлением*. Различать эти синдромы очень важно поскольку педагогические рекомендации по их преодолению совершенно различны. В обоих случаях основные жалобы — поведенческие. Однако ребенок с негативным самопредъявлением сознательно нарушает нормы: для него это способ привлечь к себе внимание. Потому-то он никогда не станет нарушать наиболее значимые из них. Он хорошо ощущает, какие нарушения достаточно безопасны (накричат, в крайнем случае - слегка накажут), а какие чреваты серьезными последствиями (могут и из школы выгнать). При социальной дезориентации правила нарушаются невольно - а значит, случайным образом. Отсюда - частое нарушение и существенных из них. Главные психологические критерии, дифференцирующие эти синдром — это высокий уровень демонстративности при негативном самопредъявлении и низкая социализированность - при социальной дезориентацией сочетание этих признаков можно говорить о сочетании элементов соответствующих синдромов.

Пассивность в сфере общения служит общим признаком таких разных по своей природе психологических синдромов как *психологическая инкапсуляция, сужение сферы деятельности, тотальный регресс и отверженность*. Психологическими критериями, помогающим дифференцировать эти синдромы, служат: преобладание интеллектуального развития над образно-эмоциональным при сужении сферы деятельности и противоположное соотношение этих сторон

развития, а также склонности к защитному фантазированию - при психологической инкапсуляции: общая пассивность (включая умственную) - при тотальном регрессе; активная негативистическая установка - при отверженности,

*Уход от деятельности* нередко бывает близок по своим проявлениям к *позитивному самопредъявлению*. Основное различие между ними в том, что при позитивном самопредъявлении высок уровень социальной активности, тогда как при уходе от деятельности внешняя активность снижена и замещена защитным фантазированием. Вместе с тем, развие между этими синдромами не очень значимо. Часто встречается их сочетание, сопровождающееся средним уровнем социальной активности или локализацией в одной узкой области (например, в области изобразительной деятельности).

Уход от деятельности может приближаться по своим проявлениям также к хронической неуспешности. Основным дифференцирующим признаком в этом случае становится наличие или отсутствие демонстративности и защитного фантазирования.

Наиболее распространенные сочетания психологических синдромов — это:

- позитивное + негативное самопредъявление;
- гиперсоциальность + демонстративный нигилизм;
- групповая изоляция + демонстративный нигилизм (+ гиперсоциальность);
- семейная изоляция и уход от деятельности (+ позитивное самопредъявление);
- семейная изоляция + интеллектуализм;
- вербализм негативное самопредъявление (+ позитивное самопредъявление);
- вербализм + социальная дезориентация;
- вербализм + отверженность;
- отверженность + тотальный регресс.

## **Часть II. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБСЛЕДОВАНИЕ**

### **II.1. Первичная беседа**

#### ***A. Организация первичной беседы***

Обычно знакомству психолога-консультанта с ребенком предшествует беседа со взрослым, обратившимся за помощью. Ее можно проводить либо непосредственно перед обследованием, либо заранее. В любом случае, она не должна проходить при ребенке. Назначая встречу, следует попросить взрослых принести детские тетради (как за текущий период, так и за прошлые месяцы), побольше рисунков, которые сделаны ребенком по собственному желанию.

Если беседа проводится непосредственно перед обследованием, то ребенку пока можно

дать осмотреться в экспериментальной комнате, поиграть, порисовать, почитать. Особо активного ребенка иногда бывает рискованно оставлять одному: он может что-нибудь сломать или повредить. На этот случай желательно наличие ассистента, который займет его, пока психолог беседует с мамой или учителем. Если присутствуют оба родителя, то можно одного из них пригласить для беседы в отдельную комнату, а второго попросить последить за ребенком.

Уже во время первичной беседы начинают вестись записи, которые будут продолжаться в течение всего времени консультирования. Пока что можно записать фамилию и имя ребенка, дату рождения, состав семьи, дату обращения за помощью, кто обратился, какова проблема. В дальнейшем каждый следующий лист, относящийся к данному обследованию, желательно подписывать, указывая фамилию и имя ребенка и дату проведения обследования (поскольку в будущем возможны повторные обращения с тем же ребенком).

Не стоит сразу задавать много формальных вопросов. Лучше сначала просто выслушать клиента. Полезно записывать детали, выясняющиеся по ходу рассказа. Иногда имеет смысл дословно приводить использованные клиентом слова и выражения. "Во время урока витаю в облаках...", "всегда добьется своею...", "сколько ни делаешь замечаний, ничего не помогает...", - подобные высказывания содержат очень полезную информацию, которая потеряется, если вы попытаетесь перевести их на более строгий язык.

В общении с педагогами и с родителями наиболее типичны противоположные сложности. Педагоги обычно чрезвычайно кратки ("Не успевает по математике" - и все). Родители, напротив, часто бывают чересчур многослойны. В первом случае надо попросить рассказать поподробнее, задавая наводящие вопросы (какой именно материал наиболее сложен для ребенка; что дается ему лучше — устные ответы или контрольные работы; выполняет ли он домашние задания и т.п.). Во втором случае можно мягко указать на то, что пока вас интересует лишь наиболее общая картина, а более подробный разговор предстоит позже, когда вы уже составите собственное представление о ребенке. Вместе с тем, сообщаемая информация, даже при ее обилии, часто оказывается очень неконкретной. Тогда полезно попросить рассказывающего привести конкретные примеры. Скажем, если мама говорит, что ребенок постоянно устраивает скандалы по ничтожному поводу, то полезно спросить ее, по какому поводу был устроен последний скандал из тех, которые она запомнила.

Во время беседы важно все время учитывать, что бы вы получаете не объективную картину, а ее восприятие клиентом. Это не снижает ценности получаемой информации: она окажется очень нужна, когда вы будете давать рекомендации. Однако не надейтесь, что клиент сам проделает за вас вашу работу: правильно определит характер психологической проблемы. В одном из последующих разделов мы подробно остановимся на том, какие реальные трудности могут стоять за жалобами на лень, нарушения внимания, агрессивность и т.п.

Основные задачи этого этапа консультирования можно суммировать в трех пунктах:

- получить общее представление о том, как клиент воспринимает ребенка и сложившуюся ситуацию, что его беспокоит;
- познакомиться с типичными поведенческими проявлениями ребенка и выяснить, как обычно реагируют на них окружающие его люди (взрослые и дети);
- собрать анамнестические данные, сведения о семейной и школьной

ситуации.

Решение последней задачи лучше отложить на конец беседы. Некоторые важные данные клиент, скорее всего, изложит сам, в ходе свободного рассказа о проблемах, с которыми он обратился к психологу. Для дополнения анамнеза придется после окончания рассказа задать дополнительные вопросы. В зависимости от характера жалоб, могут иметь значение разные аспекты анамнеза. Можно использовать следующую (достаточно общепринятую) классификацию проблем:

- проблемы, связанные с умственным развитием;
- поведенческие проблемы,
- эмоциональные и личностные проблемы:
- проблемы общения;
- неврологические проявления.

Еще раз повторим, что проблема, заявленная клиентом, может не соответствовать реально существующей. Например, неуспеваемость, воспринимаемая как следствие нарушений в умственном развитии, может в действительности объясняться эмоциональными отклонениями или сниженной мотивацией; подлинной причиной поведенческих нарушений может оказаться умственная отсталость, приводящая к непониманию ребенком тех или иных ситуаций. Тем не менее, приведенные ниже направления сбора анамнеза все равно окажутся полезными. Возможно лишь, что в последующей беседе, которая будет проводиться уже после психологического обследования ребенка, придется собрать сведения и по некоторым дополнительным направлениям. Не имеет смысла стараться во всех случаях собирать полный анамнез. Это занимает очень много времени, а значительная часть полученных сведений часто оказывается не нужна.

## ***Б. Направления сбора анамнеза при основных видах жалоб***

***Проблемы умственного развития.*** Если заявлены проблемы, связанные с умственным развитием (неуспеваемость, плохая память, нарушения внимания, трудности в понимании учебного материала и т.н.), то основными направлениями сбора анамнеза будут следующие.

1. Возможные источники органических поражений мозга:
  - патология в протекании беременности: гормональные нарушения, угроза выкидыша, заболевания, из которых наиболее опасны краснуха беременных (рубелла) и грипп (особенно в первой половине беременности); работа на химическом производстве, с химическими реактивами;
  - патология в протекании родов: сильная недоношенность; стремительные роды; родовспоможение (щипцы - частый источник локальных органических поражений; вакуум нередко вызывает множественные микропоражения); асфиксия, проявляющаяся в том, что ребенок закричал не сразу после рождения; травмы головы, сопровождавшиеся признаками сотрясения мозга: тошнотой, рвотой (при этом диагноз "сотрясение мозга" мог отсутствовать);
  - неврологические заболевания (менингит, энцефалит и другие).
2. Признаки нарушений в раннем психическом развитии:

- замедленное развитие прямохождения и ходьбы: можно ориентироваться на следующие примерные границы нормы: ребенок начинает сидеть к 6-8 месяцам, стоять-к 9-11 месяцам, ходить-к 12-14 месяцам;
- замедленное развитие речи; ориентировочные нормы: лепет (повторение однотипных слогов типа "ба-ба-ба", "на-на-на" и т.п.)-с 6 месяцев, отдельные слова (например, "мама" или "дай") - к 11-14 месяцам, простейшие фразы из двух слов к 18-24 месяцам;
- отсутствие или запоздалое появление комплекса оживления – активной радостной реакции и смеха при виде взрослого; в норме комплекс оживления появляется к 3 месяцам;
- отсутствие или позднее появление, бедность и однообразие сюжетных игр (в норме они обычно появляются в 3 года).

3. История обучения ребенка:

- посещал ли детский сад: если да, то с какого возраста и какого типа {дневной, круглосуточный; массовый, специальный};
- и каком возрасте пошел в школу; если пошел раньше или позже обычного срока, то почему;
- каковы успехи в учебе в настоящее время и в предшествующие годы, какие имеются (имелись) трудности, по каким предметам.

**Проблемы поведения.** Если заявлены поведенческие проблемы, то вне зависимости от того, на какие именно трудности жалуется клиент, полезно собрать сведения о поведении в разных ситуациях.

1. Поведение ребенка в школе:

- соблюдение норм поведения на уроке: сидит ли ребенок за столом или может вдруг встать и пойти по классу (выйти из класса); мешает ли вести урок; слушает ли учителя; как реагирует на его замечания;
- поведение на перемене: спокоен или сверхподвижен, общается ли с другими детьми; вступает ли в драки.

2. Поведение в семье:

- выполняет ли общие требования родителей (выполнение домашних заданий, укладывание спать, соблюдение гигиенических требований);
- как реагирует на отдельные поручения, просьбы и указания, особенности поведения по отношению к разным членам семьи;
- поведение с родителями вне дома (в магазине, в гостях).

3. Поведение в общении с другими детьми:

- играет ли с детьми, участвует ли в коллективных развлечениях;
- часты ли конфликты, ссоры; по каким причинам они возникают; как ведет себя в случае конфликта.

4. Воспитательные воздействия, применяемые взрослыми:

- поощрения (подарки, развлечения, сладости и т.п.); насколько часты; в каких случаях

ребенок их получает; зависят ли от поведения ребенка;

- наказания: какие именно наказания используются, насколько они часты;
  - общий стиль общения с ребенком, время, уделяемое ему родителями; совпадают ли у родителей взгляды на воспитание.
5. Образцы, которые ребенок наблюдает дома (поведение родителей в разных ситуациях, не имеющих прямого отношения к ребенку).

**Эмоциональные и личностные проблемы.** При жалобах на эмоциональные и личностные проблемы (сниженное настроение, повышенную возбудимость, частую смену настроений, страхи, раздражительность, безволие и т.п.) можно рекомендовать следующие направления сбора анамнеза:

1. Типичные ситуации, вызывающие те или иные негативные проявления.
2. Ситуации, способствующие улучшению состояния.
3. Реакции ребенка на разные жизненные ситуации: школа (в частности, ответственная контрольная); выполнение домашних заданий; общение с родителями; самостоятельная деятельность; общение с детьми; развлечения; каникулы.

**Проблемы общения.** Нарушения общения могут проявляться в замкнутости, агрессивности, неадекватных притязаниях на лидерство, повышенной обидчивости, неумении "постоять за себя" и т.п. Они могут относиться к любым ситуациям общения или только к некоторым из них (например, только к общению с детьми или, напротив, со взрослыми; только к общению в школе или, наоборот, в семье). В любом случае рекомендуется собрать достаточно подробный анамнез об особенностях общения ребенка в разных ситуациях.

1. Раннее развитие общения:

- имелся ли комплекс оживления;
- любил ли ребенок в младенческом возрасте быть у родителей на руках, просился ли на руки, часто ли его брали.

2. Общение со сверстниками:

- есть ли у ребенка друзья (подруги), сколько их, насколько часто они общаются, где (в школе, в кружке, на улице, ходят друг к другу в гости), чем обычно занимаются;
- поведение в общении с другими детьми.

3. Общение со взрослыми:

- общение в семье: проявляет ли ребенок инициативу в общении старается ли обратить на себя внимание взрослых, делится ли своими проблемами и переживаниями; кто из членов семьи проводит с ребенком больше всего времени;
- общение в школе: любит ли ребенок учительницу (учителя), обращается ли к ней (к нему) по собственной инициативе, как реагирует на обращение к себе;
- общение с посторонними взрослыми: стремится ли ребенок к такому общению или старается его избегать; как ведет себя в гостях, на улице, в транспорте.

**Неврологические проявления.** Наиболее распространенные неврологические проявления - это тики (непроизвольные подергивания мышц), навязчивые движения, анурез (ночное или дневное недержание мочи), повышенная утомляемость, нарушения сна. Если за ними не стоит серьезное нервное заболевание (выходящее за рамки компетенции психолога), то они, как правило, являются следствием эмоциональных проблем. Поэтому в этом случае следует использовать ту же схему сбора анамнеза, что и при жалобах на эмоциональные и личностные проблемы.

## **В. Оценка сведений, получаемых « первичной беседе»**

Независимо от характера жалобы, надо выяснить, насколько постоянны имеющиеся проблемы, насколько и в какую сторону меняется степень их выраженности, давно ли они появились, когда и кем впервые были замечены, предпринималось ли что-либо для их преодоления, были ли обращения к каким-либо специалистам (если да, то какие рекомендации были получены, выполнялись ли они и с какими результатами).

Надо быть готовым к тому, что собрать особенно полный анамнез не удастся. Если беседа проводится с учителем, то вряд ли удастся получить какие-либо сведения о беременности, родах, раннем развитии ребенка и его поведении дома. Если же вы разговариваете с мамой или с папой, то описать школьную ситуацию они смогут, в лучшем случае, лишь со слов учителя. Да и о семейной ситуации они часто могут и хотят рассказать далеко не все. Если Клиент забыл что-либо, относящееся к раннему развитию ребенка (например, не помнит, когда тот начал сидеть), то не стоит настаивать: это лишь приведет к появлению ложных воспоминаний.

То, что многие полученные вами сведения окажутся неточными, не должно вас огорчать. Просто надо иметь в виду такую возможность при последующем анализе материала. Не следует также исключать возможность сознательного утаивания или искажения информации. Скажем, родители иногда не сообщают о том, что ребенку уже был ранее поставлен какой-либо диагноз (например, умственная отсталость). Иногда они таким образом проверяют психолога (в чем нет ничего обидного для него), иногда стесняются рассказывать о чем-то, что считают для себя позорным, иногда надеются на чудо; если не сказать, то, глядишь, окажется, что ничего страшного нет.

Во время первичной беседы не старайтесь "вытащить" из клиента побольше сведений. Пока что ваша главная задача - услышать его, понять, как видится проблема ему самому. К сожалению, в нашем обществе нет сети психологических служб, способных заниматься профилактикой и гигиеной психического здоровья каждого ребенка, а не только запоздалой помощью при остром неблагополучии. Кроме того, в массовом житейском сознании практически отсутствует тот минимум психологической культуры, при котором возможна правильная и своевременная постановка перед специалистами проблем обучения и воспитания ребенка в семье и в школе. Поиски психолога обычно начинаются тогда, когда острота и запущенность педагогической проблемы становится для родителей и учителей почти непереносимой, а для специалиста — трудноразрешимой (впрочем, и с острыми проблемами часто бывает куда обратиться).

В результате родители и учителя чаще всего обращаются к консультанту в тех случаях,

когда у них уже возникли устойчивые ситуации неуспеха в достижении тех или иных педагогических целей. Подобные ситуации всегда аффективны (ярко эмоционально окрашены). Поэтому часто бывает полезно, чтобы консультант сначала просто дал родителю (учителю) возможность выговориться. Хорошо известен психотерапевтический эффект проговаривания личностных проблем перед внимательным, доброжелательным, заведомо понимающим (в силу профессионального авторитета) слушателем, который принимает взрослого таким, каким тот себя представляет. Для достижения психотерапевтического эффекта очень важно спокойное, но небезразличное отношение консультанта к выслушиваемым жалобам.

Общая позиция психолога во время первичной беседы - это доброжелательное, заинтересованное и сочувственное выслушивание клиента, но не идентификация с ним, не оценка и не критика его высказываний. Если клиент восклицает: "Это ужасно!", то не надо вторить ему; "Да, это действительно кошмар!", не надо и возражать: "Не вижу в этом ничего страшного". Достаточно сочувственно кивнуть головой.

## **II.2. Методики психологического обследования**

### **A. Общие принципы построения обследования**

**Позиция проверяющего.** Для того, чтобы "психологический диагноз" был по-настоящему содержательным, важно получить достаточно полное представление не только о психологических особенностях ребенка, но и о том, в какой форме они проявляются в той или иной ситуации. Для этого психолог-консультант организует различные формы общения, сотрудничества с ребенком. Таким образом он моделирует обычные жизненные ситуации, используя тесты в качестве материала для такого моделирования. Психологические тесты - это не просто проверочные задания, результаты выполнения которых автоматически создают портрет ребенка. Это - удобное средство развертывания различных типовых ситуаций взаимодействия с ребенком (именно поэтому в любых материалах к тестам приводится подробное описание того, как именно должна строиться ситуация обследования). Такой подход определяет и отбор методик, используемых при консультировании.

Тесты должны быть:

- занимательны, интересны для ребенка;
- компактны, портативны (чтобы проведение каждого из них не занимало слишком много времени),
- информативны (в этом смысле тест, оценивающий одновременно память, внимание и уровень мотивации, лучше теста, дающего только оценку памяти).

Если тесты в работе консультанта - прежде всего фон общения с ребенком, то сам консультант, а также присутствующий при обследовании взрослый (учитель, мама, бабушка...) - яркие фигуры на этом фоне.

В течение всего обследования проводится наблюдение за поведением ребенка. Оно позволяет судить о самооценке личности, об отношении к данному заданию и к деятельности в целом. Фиксируя в протоколе особенности выполнения заданий, важно отмечать такие проявления как:

- изменение характера работы ребенка над тестовым заданием при изменении интонации психолога;
- реакция на похвалу и на форм}, в которой указываются ошибки;
- собственная оценка своих промежуточных результатов в процессе деятельности и окончательного результата;
- комментарии по поводу своего отношения к заданию и своих возможностей в соответствующей сфере;
- попытки отказа от выполнения задания;
- возможности ребенка в использовании помощи проверяющего;
- обращения за помощью или за одобрением к взрослому, присутствующему при обследовании;
- эмоциональные реакции взрослого, наблюдающего за действиями ребенка.

Напряженность мамы, следящей за работой своего ребенка, невольные подсказки или нарочитая безучастность, недовольная гримаса учителя при неверном ответе его ученика психологу, детские взгляды, постоянно кидаемые на маму после каждого произнесенного слова или перед началом каждого действия, могут оказаться диагностичнее, чем результаты выполнения задания. Эти характеристики обязательно должны прочитываться психологом при обследовании ребенка. Они помогут поставить диагноз и, главное, наметить реалистичные пути коррекции, учитывая не только психологические особенности ребенка, но и сложившиеся у него формы общения со взрослыми.

Активная личностная включенность психолога, который использует самого себя как главный "измерительный прибор", превращение тестового обследования в ситуацию общения по поводу тестовых заданий — ключевые моменты второго этапа работы психолога-консультанта. Обычно при первичном приеме этот этап занимает один-два часа, а иногда и больше.

**Установление контакта с ребенком.** Обследование начинается с установления контакта с ребенком. Эта процедура не имеет алгоритмов, она совершенно индивидуальна, но, тем не менее, не должна выпадать из поля внимания проверяющего. То, как ребенок входит в экспериментальную комнату, здороваается (или не здороваается), осматривается, подходит к столу - все это дает исходные характеристики такого важного момента как поведение ребенка при встрече с незнакомым взрослым в новой обстановке. Кроме того, это подсказывает стратегию следующего шага: перехода к деловому общению на материале диагностических методик. Этот переход не должен быть одномоментным. Чтобы продемонстрировать свою доброжелательную заинтересованность в знакомстве с ребенком, полезно начать общение с ним с беседы "на общие темы".

Удобный сюжет для начала разговора с младшим школьником - это беседа о школе. Вести ее можно в нейтрально-светской интонации, как разговор о кино со взрослыми: нравится ли школа; что нравится больше всего, а что хотелось бы изменить, чтобы в школе стало совсем замечательно; какая учительница (имя, возраст, внешность); с кем из одноклассников (одноклассниц) ребенок дружит,

Уход ребенка от школьной тематики, попытки рассказать про что-то другое, внезапная замкнутость, формальные односложные ответы- все это высоко диагностичные проявления.

Однако не спешите с выводами. О чем говорят эти проявления - о реальной болезненности школьной сферы, о трудностях общения или о неустановленности контакта, - это предстоит выяснить в ходе обследования.

Удобной темой для налаживания первичного контакта с ребенком может стать и разговор о том, "чем мы сейчас будем здесь заниматься" (предварительно следует узнать у взрослого, как были объяснены ребенку цели прихода к консультанту).

## **Б. Тесты, рекомендуемые для начала обследования**

После того, как ребенок начинает улыбаться и с интересом смотреть на нового взрослого, можно предложить ему порисовать. Чтобы повысить мотивацию, полезно попросить рисунок себе в подарок, на память

В начале обследования используются наиболее информативные тесты, которые дают возможность сразу же получить общую (пока еще не конкретизированную) оценку самых различных особенностей ребенка (интеллектуальных, личностных, эмоциональных). Данные, полученные с помощью таких тестов, не очень надежны и требуют дальнейшей проверки и утверждения. Однако в начале обследования это не минус, а плюс. Слишком торопливая постановка узкого диагноза часто оборачивается тенденциозностью. Пока что важно построить гипотезы, которые будут проверяться в дальнейшем ходе обследования.

При такой принципиально нежесткой процедуре обследования у психолога постепенно складывается достаточно многомерный и живой индивидуальный образ ребенка. Поначалу в пестрой мозаике его внутреннего мира видны лишь отдельные фрагменты, которые на следующем этапе при анализе полученных материалов, еще должны быть собраны в единое целое.

В начале обследования, независимо от характера предъявленной жалобы, удобно использовать рисуночные тесты "Рисунок человека", «Пиктограмма». Рисуночные тесты просты в проведении и не требуют специальных материалов. Для них нужны только лист нелинованной бумаги, простой мягкий карандаш (ручка или фломастер не годятся) и резинка. Для теста "Рисунок человека" лист кладут перед ребенком вертикально, для "Пиктограммы" — горизонтально.

**Рисунок человека.** Этот тест впервые был предложен Ф.Гуденафом для исследования познавательных способностей. Впоследствии К.Махвер разработала систему критериев, позволяющую оценивать с его помощью личностные особенности. С тех пор критерии оценки как познавательного, так и личностного развития многократно пересматривались и дорабатывались разными авторами, сам же тест до сих пор остается одним из наиболее часто используемых диагностических методов.

Он занимает немного времени и совсем не похож на школьные проверочные задания. Это позволяет успешно применять его при обследовании детей со сформированной стойкой негативной реакцией на все, что напоминает о школе. Рисунок человека позволяет оценивать как когнитивные особенности ребенка (восприятие, способы построения целостного зрительного образа, координацию глаз - рука, сформированности общих представлений о строении человеческого тела и другие), так и особенности личностно-эмоциональной сферы.

Данные, получаемые с помощью методики "Рисунок человека", не очень надежны и требуют дополнительной проверки, но они позволяют сразу же выдвинуть разумные гипотезы о

том, в каких именно областях у ребенка имеются психологические проблемы.

**Инструкция:** *"Пожалуйста, нарисуй человека - всего, целиком. Постарайся нарисовать, как можно лучше - так, как ты умеешь".* Если ребенок задает уточняющие вопросы ("Мальчика или девочку?", "А можно, чтобы у него в руке был шарик?" и т.п.), то ему говорят: "Рисуй так, как ты хочешь". Если же вопрос противоречит инструкции, то надо ее повторить (частично). Например, если ребенок спрашивает: "А можно нарисовать только лицо?", то ему отвечают: "Нет, нарисуй его всего, целиком". Если он предлагает нарисовать вместо человека что-нибудь другое (машину, дом), то ему говорят: "Это потом. А сейчас нарисуй человека". Бывает, что ребенок отказывается выполнять задание, утверждая, что он не умеет рисовать. В этом случае надо сказать ему, чтобы он рисовал так, как умеет, даже если получится не очень хорошо; что вам (проверяющему) интересны любые детские рисунки; что не очень хороший рисунок лучше, чем никакого.

Используя эту методику, следует обращать внимание на мельчайшие черточки поведения ребенка и сопровождающего его взрослого: куда и как ребенок смотрит, когда ему объясняют задание; какова его первая реакция (вздых, поза покорности, оживление); в какой позе он работает, в какие моменты расслабляется и ведет себя естественно, непринужденно, а в какие - напрягается, хмурится, когда и как пытается привлечь к себе внимание взрослого; с каким выражением подает психологу законченную работу. Чтобы все это не забыть, желательно делать соответствующие заметки в протоколе.

**Пиктограмма.** Методика "Пиктограмма" предложена А.Р.Лурией как метод исследования мышления и памяти. В дальнейшем с помощью данного метода были разработаны критерии оценки личностных и эмоциональных особенностей. Этот тест, как и "Рисунок человека", позволяет получить представление о состоянии разных психических процессов: мышления, памяти, воображения, об уровне организации действий, о личностных и эмоциональных особенностях ребенка.

**Инструкция:** *"Сейчас мы посмотрим, как ты запоминаешь слова. Чтобы тебе легче было их запомнить, сделай к каждому слову какой-нибудь простой рисунок. Он не должен быть хорошим. Надо только, чтобы потом он напомнил тебе это слово. Слов будет довольно много; надо, чтобы все рисунки поместились на этой странице. Писать слова или буквы нельзя".* Затем ребенку по одному зачитываются слова или простые словосочетания для запоминания. После каждого слова (словосочетания) ему дается достаточно времени для того, чтобы он успел сделать рисунок. Если он работает медленно, можно поторопить: "Заканчивай этот рисунок, я даю следующее слово" (но все равно надо дождаться, пока он закончит). В случае, когда все рисунки не помещаются на одном листе, надо дать второй (а иногда и третий), но напомнить: "Старайся, чтобы все рисунки поместились на одном листе".

По завершении каждого рисунка у ребенка спрашивают: "Как этот рисунок поможет тебе вспомнить слово?" Объяснения записывают в протоколе. Если ребенок отказывается давать объяснения (например, говорит: "Просто напомнит"), то не следует настаивать. Иногда ребенок дает объяснения сам, без дополнительного вопроса; в этих случаях вопрос, естественно, не задается.

Если ребенок не понимает смысла задания, можно спросить его: "О чем тебе напоминают слова веселый праздник)" Предположим, он отвечает: "О елке". Тогда вы говорите ему: "Вот и нарисуй елку, а потом она напомнит тебе слова веселый праздник". Подобное объяснение дается

только один раз. Если его оказывается недостаточно, то от этой методики желательно отказаться.

Для методики "Пиктограмма" существует несколько стандартных наборов слов и словосочетаний. Приведем один из них: веселый праздник; болезнь, тяжелая работа, вкусный ужин; строгая учительница; теплый ветер; дружба; обман; слепой мальчик; сомнение; семья; развитие.

После того, как закончен рисунок к последнему слову, лист с рисунками убирается. Через 30-40 мин., в течение которых проводятся другие методики, ребенку снова дают лист со сделанными им рисунками и предлагают вспомнить слова. В протоколе записывается, как ребенок воспроизводит каждое из слов и словосочетаний.

## **В. Методы изучения умственного развития и организации действий**

Предположение о том, что у ребенка имеются проблемы, относящиеся к умственному развитию, может возникнуть на основе первичной жалобы или на основе результатов выполнения методик "Рисунок человека" и "Пиктограмма". Для проверки этого предположения удобны тесты "Сложная фигура", "10 слов", "Кодирование". Сразу оговоримся, что не существует и не может существовать методик, которые бы выявляли только умственное развитие и на результаты выполнения которых не влияли бы личностные и эмоциональные особенности ребенка. Поэтому разделение методик на "когнитивные" и "личностные" является в значительной мере условным. Вместе с тем, оно полезно для практических целей.

**Сложная фигура.** Этот тест разработан Л.Реем. Он позволяет оценить развитие восприятия, пространственных представлений, координации глаз-рука, зрительной памяти, уровень организации и планирования действий. Мы предлагаем несколько упрощенный вариант, рассчитанный на младших школьников.

Для проведения теста требуются фигура-образец, нелинованная бумага и цветные карандаши. Образец легко изготовить самостоятельно в соответствии с Приложением I.

Ребенку предлагают перерисовать фигуру-образец на отдельном листе. Ему дают один из цветных карандашей, которым проверяющий предварительно написал в протоколе цифру "1", Примерно через 30 сек. этот карандаш забирают и дают ребенку следующий, предварительно написав им в протоколе цифру "2". Смену карандашей продолжают каждые 30 секунд и далее, до завершения работы. Таким образом, рисунок ребенка получается разноцветным, причем цвет позволяет определить последовательность изображения разных частей фигуры.

По окончании работы фигура-образец и рисунок, сделанный ребенком, убирают. Через 15-20 мин. ребенку дают новый лист бумаги и говорят: "Попробуй вспомнить ту фигуру, которую ты перерисовывал. Все, что сможешь вспомнить, нарисуй на этом листе". После этого повторяется процедура, описанная выше (со сменой карандашей) с тем отличием, что на этот раз образец отсутствует и ребенок делает рисунок по памяти. На данном этапе многие дети утверждают, что ничего не помнят. В этом случае надо сказать: "Конечно, никто не может запомнить такую сложную фигуру. Но все-таки хоть что-нибудь из нее ты, наверняка, запомнил. Это и нарисуй".

В промежутке между копированием образца и его воспроизведением по памяти

ребенку дают задания, не требующие рисования.

**10 слов.** Эта методика направлена на изучение словесной (слуховой) памяти. Ее желательно проводить в первой половине обследования, чтобы ребенок не был усталым (утомление сильно сказывается на продуктивности запоминания).

**Инструкция:** *"Сейчас я прочитаю тебе слова. Ты их все выслушаешь и постарайся запомнить. Когда я кончу читать, ты повторить все слова, которые запомнил. Слова можно называть в любом порядке"*.

После сообщения инструкции зачитывают слова. Читать их нужно четко, достаточно громко и не слишком быстро (приблизительно одно слово в секунду). Если ребенок пытается начать воспроизведение до завершения чтения, то его останавливают (желательно, жестом) и продолжают чтение. Во время проведения этого теста недопустимы никакие отвлекающие факторы (нельзя позволить, чтобы кто-либо вставал, заходил в экспериментальную комнату или выходил из нее и т.п.).

Сразу же по окончании чтения говорят: "Теперь повтори слова, которые ты запомнил". Слова, называемые ребенком, отмечают в первом пустом столбце протокола (см. Приложение II; протоколы легко изготовить по этому образцу самостоятельно).

Когда ребенок кончит воспроизведение слов, надо похвалить его за то, как много слов он запомнил (даже если в действительности результаты воспроизведения низки) и сказать: "А теперь мы попробуем выучить оставшиеся слова. Я снова прочитаю тебе эти слова, а когда я кончу читать, ты повторишь эти слова, которые вспомнил, - и те, которые ты в первый раз уже называл, и те, которые в первый раз забыл". Затем процедура повторяется (снова зачитываются эти 10 слов). Результаты воспроизведения фиксируются во втором столбце протокола. Если при воспроизведении ребенок, вопреки инструкции, называет только вновь запомненные слова, не называя тех, которые он воспроизвел в первый раз, то ему напоминают: "Те слова, которые ты говорил в прошлый раз, тоже надо назвать снова".

Затем, если выучены не все слова, та же процедура повторяется в третий раз. Если теперь воспроизведено 9 или все 10 слов, то процедура заканчивается, в противном случае она повторяется в четвертый раз. Далее повторять заучивание нецелесообразно, даже если выучены не все слова.

Спустя 30-40 мин., в течение которых либо проводятся другие методики, либо начинается завершающая беседа с клиентом, ребенка снова просят вспомнить слова, которые он выучил (на этот раз слова предварительно не зачитываются). Результаты заносятся в пятый столбец протокола.

Для этой методики имеется несколько стандартных наборов слов. Приведем один из них: Дом, лес, кот, ночь, окно, сено, мед, игла, конь, мост.

**Кодирование.** Этот тест направлен на исследование внимания и темпа деятельности. Принцип его построения восходит к "Корректирующей пробе" Бурдона. Предлагаемая модификация в основных чертах воспроизводит вариант, используемый в тесте Векслера. Однако у Векслера используются разные задания для детей до 8 лет и после 8 лет. Нам представляется более удобным вариант, описанный ниже, пригодный для использования на протяжении всего младшего школьного возраста.

Материалом служат лист с фигурками, в каждой из которых ребенок должен будет нарисовать определенный символ, и карандаш. Тест проводится с фиксацией времени, поэтому для

него необходим секундомер или (что менее удобно) часы с секундной стрелкой, (рабочий лист представлен в Приложении III и может быть самостоятельно размножен психологом с этого образца). В верхней части листа показано, какой символ должен быть нарисован внутри каждой из фигур. Следующая укороченная строка - тренировочная. Далее идут тестовые строки.

**Инструкция:** "Здесь нарисованы разные фигуры. В каждой из них надо поставить свой значок. Наверху показано, в какой фигуре какой значок нужно рисовать (проверяющий указывает на верхнюю часть листа). Нарисуй нужные значки в фигурах внутри рамки (проверяющий указывает на тренировочную строку)." Если во время тренировки ребенок допускает ошибки, то проверяющий указывает на них и предлагает их исправить. После того, как тренировочные фигуры заполнены, проверяющий говорит: "Теперь поставь нужные значки в остальных фигурах. Начинай с первой фигуры и иди дальше, не пропускай ни одной. Постарайся сделать это побыстрее".

Когда ребенок приступает к заполнению тестовых фигур, проверяющий засекает время. Через минуту он отмечает в протоколе номер фигуры, заполняемой ребенком в данный момент. По истечении второй минуты выполнение задания прекращается.

**Методы углубленного изучения умственного развития.** Для более детального изучения особенностей мышления могут быть рекомендованы такие тесты как "Классификация", Прогрессивные матрицы Равена, тест Векслера. В настоящем пособии не приводится их подробное описание. Все они требуют стандартных материалов и могут использоваться только при наличии специальной подготовки. Здесь мы хотим лишь охарактеризовать тот дополнительный вклад, который эти тесты могут внести в построение общей картины психологических особенностей младшего школьника.

Методика "Классификация" позволяет подробно охарактеризовать такие аспекты умственного развития как:

- уровень обобщения и абстрагирования;
- развитие понятийной структуры мышления;
- критичность и обдуманность действий;
- логическая память;
- наличие качественных нарушений мышления (разноплановость суждений, ассоциации по слабым признакам и т.п.).

Наряду с этим, она позволяет выявлять и некоторые личностные особенности, такие как повышенный уровень тревожности, ригидность (вязкость).

**Прогрессивные матрицы Равена** позволяют оценить способность ребенка к выявлению скрытых закономерностей, уровень развития мышления по аналогии, сформированность логических операций классификации и ассоциации. Наличие нескольких серий дает возможность оценить возможности ребенка в организации и систематизации материала на различных уровнях: перцептивном (зрительном), конкретном интеллектуальном (образно-интуитивном), абстрактном интеллектуальном (логическом).

Большим достоинством методики является наличие объективного количественного показателя, который может быть однозначно соотнесен с возрастными нормами. Тест Равена хорошо стандартизован на разных возрастных группах, в отличие от большинства его

последующих модификации (на пример, матриц Айзенка).

**Тест Векслера** — это самая распространенная в настоящее время методика изучения умственного развития. Он включает 12 субтестов, которые дают характеристику различных аспектов вербального (словесного) и невербального (действенного) мышления. Итоговый результат выражается в трех показателях:

- общий IQ (коэффициент умственного развития);
- вербальный IQ (показатель развития словесного мышления);
- невербальный IQ (показатель развития действенного мышления).

Каждый из этих показателей вычисляется по специальным таблицам. Значение 100 соответствует среднему возрастному уровню. Значения в диапазоне 85 - 115 рассматриваются как соответствующие норме, 70 - 85 - пограничные, ниже 70 - свидетельствующие о снижении интеллекта. Значения в диапазоне 115 - 130- показатель высокого уровня умственного развития, выше 130-одаренности. Эти границы в значительной мере условны и могут рассматриваться лишь как ориентировочные.

Соотношение трех показателей позволяет охарактеризовать разные аспекты умственного развития. Более детальную характеристику дает анализ данных по каждому из 12 субтестов.

В нашей школьной психологической практике, когда на одну психолога обычно приходится очень большое количество детей, применение теста Векслера затруднено из-за его громоздкости, требующей длительного времени как на проведение, так и на обработку результатов. В психолого-педагогической консультации, где количество клиентов обычно не столь велико, тест Векслера может быть весьма полезен, когда проблема связана с умственным развитием. Он хорошо дифференцирует такие нарушения как умственная отсталость, задержка психического развития (нарушения обучаемости), педагогическая запущенность. Этот тест полезен также для определения конкретного направления коррекционных занятий с ребенком.

## **Г. Методы изучения личностных особенностей и сферы общения**

Наиболее распространенные методы изучения личностных особенностей и сферы общения - это проективные тесты и личностные опросники (анкеты). Как правило, для исследования детей и подростков проективные методы оказываются более удобными, чем опросники и анкеты, большинство из которых рассчитаны на взрослых. Если жалобы клиента или результаты выполнения тестов "Рисунок человека" и "Пиктограмма" заставляют подозревать наличие личностных и/или эмоциональных проблем, то можно рекомендовать использование тестов "Несуществующее животное", "Дом — дерево - человек" и "Красивый рисунок". Для направленной диагностики сферы общения удобны тесты "Рисунок семьи", "Семья животных" и "Два дома". Для теста "Красивый рисунок" нужны цветные карандаши, а для остальных перечисленных тестов - только бумага, простой карандаш и резинка.

Как не существует методик, выявляющих уровень умственного развития в отрыве от личностных особенностей, так не существует и методик, выявляющих личностные особенности и вовсе не чувствительных к уровню умственного развития. Поэтому, как и ранее, следует учитывать условность названия данного подраздела.

**Несуществующее животное.** Эта методика, разработанная М.З.Дукаревич, проста в

проведении и позволяет выявлять различные личностные особенности испытуемых.

**Инструкция.** Перед ребенком кладут лист бумаги (горизонтально) и говорят: *"Я хочу посмотреть, как ты умеешь придумывать, воображать. Придумай и нарисуй животное, которого на самом деле не бывает, никогда не было и которого до тебя никто не придумывал. Его нет ни в книжках, ни в сказках, ни в мультфильмах."*

Когда ребенок кончает рисовать, его просят придумать животному название. Название животного записывается в протоколе. После этого психолог говорит: "А теперь расскажи про его образ жизни. Как оно живет?"

Рассказ ребенка записывается по возможности дословно. Затем, если в рассказе отсутствуют соответствующие сведения, то задаются дополнительные вопросы:

- Чем оно питается?
- Где живет?
- Чем оно обычно занимается?
- А что любит делать больше всего?
- А чего оно больше всего не любит?
- Оно живет одно или с кем-нибудь еще?
- Есть у него друзья? Кто?
- А враги у него есть? Кто?
- Почему они его враги?
- Есть что-нибудь, чего оно боится, или оно ничего не боится?
- Какого оно размера?

Затем ребенку предлагают представить себе, что это животное встретило волшебника, который готов выполнить любые три его желания, и спрашивают, какими могли бы быть эти желания.

Все ответы ребенка записываются в протокол по возможности дословно.

**Дом - дерево - человек.** Этот тест разработан Баком и Хэммером. Он представляет собой расширение теста "Рисунок человека" и дает дополнительную информацию о психологических особенностях ребенка. Рисунок дома отражает отношение ребенка к своей "домашней жизни", к семье. В рисунке дерева проявляются представления ребенка, относящиеся к росту, развитию, связям с окружающей средой.

Если уже проведен тест "Рисунок человека", то остается аналогичным образом предложить ребенку нарисовать на отдельном листе (положенном перед ним горизонтально) дом, а еще на одном листе (положенном вертикально) - дерево. Дополнительную информацию дает ответ ребенка на вопрос о том, кто живет в доме. Если в качестве рисунка дерева представлено условное изображение елки, то ребенка просят нарисовать еще одно дерево, на этот раз - не елку.

**"Красивый рисунок".** Эта методика направлена на выявление эмоциональных особенностей. Характер используемой ребенком цветовой гаммы может многое сказать о его эмоциональном состоянии. На выявлении цветовых предпочтений основан, в частности, широко известный цветовой тест Люшера. В отличие от него, тест "Красивый рисунок" не требует

специальных материалов. Кроме того, он больше подходит для младших школьников, так как основан на привычной и естественной для них изобразительной деятельности. Для выполнения теста нужен лист бумаги (который кладется перед ребенком горизонтально) и достаточно полный набор цветных карандашей (не менее двенадцати, с обязательной представленностью всех основных цветов; лучше использовать набор из 24 карандашей). Цветные карандаши лучше фломастеров, так как позволяют варьировать плотность цвета, изменяя силу нажима.

**Инструкция:** *"Нарисуй цветными карандашами какой-нибудь красивый рисунок - какой захочешь"*. Во время рисования следует отмечать в протоколе последовательность использования ребенком разных цветов.

**Рисунок семьи.** Методика "Рисунок семьи" предложена Халсом и Хэррисом для выявления особенностей семейных взаимоотношений (в восприятии ребенка). Методика проводится так же, как и другие рисуночные тесты. Для нее нужны лист бумаги (который кладется перед ребенком горизонтально), простой карандаш и резинка.

**Инструкция:** *"Нарисуй на этом листе вею свою семью"*. Если ребенок спрашивает, кого именно надо рисовать, к кого нет (например, "А бабушку рисовать?"), то проверяющий отвечает: "Я не знаю, кто входит в твою семью. Ты знаешь это лучше меня."

**Семья животных.** Этот тест представляет собой своеобразный вариант теста "Рисунок семьи". Он может быть использован вместо теста "Рисунок семьи", а может даваться в сочетании с ним для получения дополнительных данных. В этом случае желательно давать его раньше, чем тест "Рисунок семьи". Поскольку направленность теста "Семья животных" для ребенка менее очевидна, чем теста "Рисунок семьи", первый бывает более показателен в случае, когда ребенок сознательно "закрывается" от обследующего. С другой стороны, некоторые семейные отношения в тесте "Семья животных" могут быть менее очевидны, так как в нем отсутствуют показатели, относящиеся к фигуре человека, и не обязательно выдерживается состав семьи, соответствующий реальной семье ребенка (ведь он рисует не свою, а абстрактную семью).

**Инструкция.** Ребенку предлагается нарисовать семью, состоящую из разных животных ("так, чтобы все члены семьи были разными животными"). В этом случае, разумеется, ребенку не говорят, что это должна быть его собственная семья. Однако ассоциации ребенка все равно будут определяться его самоощущением в своей семье.

Если ребенок говорит, что не умеет рисовать животных, то ему объясняют, что это несущественно: если будет непонятно, кого он нарисован, то он подпишет, какое это животное (или скажет это, а проверяющий запишет). При изображении каждого животного проверяющий выясняет, какое это животное и кто оно в семье (какой член семьи). При этом сам проверяющий, задавая вопросы, не произносит слов типа "мама", "папа", "ребенок", а ограничивается нейтральным словосочетанием "член семьи".

#### **Два дома.**

**Инструкция.** Проведение методики "Два дома" удобно начать с обсуждения того, в каком доме реально живет ребенок. Затем проверяющий предлагает: *"А теперь мы выстроим для тебя прекрасный новый красный дом (говоря это, он рисует на листе бумаги большой красный прямоугольник). Теперь мы заселим этот замечательный дом. Конечно, первым мы поселим в*

*нем тебя: ведь мы его для тебя и построили! (вверху прямоугольника записывается имя ребенка). А кто здесь будет жить еще? В этом новом доме, могут жить все, кого ты захочешь поселить вместе с собой -- не важно, живете ли вы сейчас рядом или нет. Поселяй, кого хочешь!"* По мере того, как ребенок называет обитателей красного дома, проверяющий вписывает в прямоугольник их имена и по поводу каждого из них интересуется, кто это (вопрос следует задавать совершенно нейтрально, как бы между прочим). После того, как в красный дом записано два-три новосела, проверяющий рисует рядом еще один большой прямоугольник, на этот раз- черный со словами: "Может быть,, кого-то ты и не захочешь поселить рядом с собой в красный дом. Тогда мы поселим его тут". По поводу черного дома ни в коем случае не сообщается, что это плохой дом или что вообще он чем-то хуже красного (вполне достаточно самой по себе цветовой символики, к которой дети очень чувствительны). Если по поводу имен, называемых ребенком, нет полной ясности о том, в какой из домов он хочет поселить названного человека, то это надо уточнить: "Куда мы его (ее) поселим -- в этот дом или в тот?" Если черный дом вовсе не заполняется жильцами, ребенка к этому мягко побуждают: "Что же, этот дом так и будет стоять пустой?"

**"Большие" проективные методики.** Наиболее полную информацию о личностных и эмоциональных особенностях дают так называемые "большие" проективные методики - тест Роршаха, Тематический апперцептивный тест (ТАТ) и его детский вариант- Детский апперцептивный тест (САТ). Их использование требует стандартных материалов и специального образования. Здесь мы не будем описывать их подробно, а ограничимся лишь самой общей характеристикой,

**Тест Роршаха** - пожалуй, наиболее классическая проективная методика. В этом тесте обследуемому предлагается интерпретировать чернильные пятна (черные и разноцветные) неопределенной формы. По характеру образов, сходство с которыми он усматривает к этим пятнам, судят о его личностных особенностях, а также об отношении к разным жизненным сферам. Учитываются такие показатели как ориентация на пятно в целом или на его отдельную деталь, преобладание ориентации на цвет или на форму, оригинальность ассоциаций и т.н.

На основе количественной оценки различных показателей определяются такие характеристики личности как преобладание эмоциональной или рациональной ориентации в действительности, уровень тревожности, степень агрессивности, выявляется стиль мышления и т.н. В современной психологической практике принято использовать компьютерную программу интерпретации показателей. Однако, чтобы воспользоваться ею, психолог должен предварительно правильно провести первоначальный анализ результатов и выразить их в виде количественных соотношений, служащих исходным материалом для компьютерной программы.

**ТАТ- Тематический апперцептивный тест** - разработан Г. Муреем. В этом тесте обследуемому предлагается более структурированный материал, чем в тесте Роршаха. Это стандартный набор фотографий (карт), по каждой из которых обследуемый должен составить какой-нибудь рассказ. В рассказе должно быть отражено то, что происходит в данный момент; то, что этому предшествовало, и то, что может последовать далее. Должны быть описаны также мысли и переживания персонажей. На фотографиях (картах) изображены люди в различных ситуациях. Каждая карта относится к определенной жизненной ситуации, однако содержание

изображенных сцен достаточно неопределенно, выражение лиц намеренно неоднозначно, Благодаря этому остается простор для проецирования в рассказах собственных представлений и переживаний обследуемого.

При анализе результатов учитывается сюжет рассказа, его соотношение с изображением на карте (количество использованных деталей изображения, введение дополнительных персонажей и т.п.), степень следования инструкции, наличие или отсутствие конфликта в построенном сюжете, идентификация с описываемыми персонажами и т.п. По результатам выполнения ТАТ можно судить о поведенческих установках человека — как общих, так и относящихся к отдельным жизненным сферам.

**САТ - Детский апперцептивный тест** - проводится и обрабатывается примерно так же, как и ТАТ, но на картах изображены не люди, а животные. Набор карт составлен так, чтобы вызвать у ребенка реакции, относящиеся к наиболее важным моментам его жизнедеятельности. Это темы, связанные с кормлением, отношения с родителями, братьями и сестрами.

**Анализ рассказов** (тема, герой, цели героя, конфликт и пр.) выявляет отношение ребенка к родителям, конкурентность в отношениях с братьями и сестрами, его представления об агрессии и степень собственной агрессивности. С помощью этой методики хорошо обнаруживаются страх утраты родительской любви, страх наказания и многие другие проблемы внутреннего мира ребенка, имеющиеся у него механизмы психологической защиты, темы, на которых он особо фиксирован. Тест также весьма чувствителен к особенностям межличностных отношений в семье.

## **П.3. Анализ результатов обследования**

### **А. Соотнесение жалоб с особенностями психического развития**

При анализе результатов обследования психолог, во-первых, выявляет отдельные проявления (симптомы), относящиеся как к сфере познавательных процессов, так и к личностным особенностям ребенка. Во-вторых, он "собирает" из отдельных симптомов целостную картину внутреннего мира ребенка. Хотя эти два этапа работы выглядят как отдельные (сначала - симптомы, потом - их объединение в целостный синдром), в действительности они обычно разворачиваются более или менее параллельно. Каждый новый обнаруженный симптом встраивается в уже намечающуюся картину, конкретизирует ее, уточняет, а иногда и заставляя пересмотреть ранее сделанные выводы.

Анализ начинается с осмысления первичной жалобы, уточненной и преобразованной на основе наблюдений за поведением ребенка в ходе обследования. Далее следует выявление отдельных симптомов на основе тестовых показателей. Не стоит перечислять клиенту все обнаруженные вами симптомы, достаточно ограничиться лишь наиболее явными. Этот этап беседы завершается построением целостного портрета ребенка и постановкой диагноза, объясняющего причины беспокойства взрослого, которое отражено в исходной жалобе. Основой для "сборки" отдельных симптомов в целостный синдром может стать типология неблагоприятных вариантов индивидуального развития, приведенная выше.

В этом подразделе мы остановимся на вопросе о том, каковы могут быть психологические причины некоторых наиболее широко распространенных жалоб, с которыми родители и учителя обращаются к психологу-консультанту. Знание этого поможет более целенаправленно провести анализ материалов обследования.

### **"Ребенок плохо учится".**

Это, пожалуй, самая распространенная жалоба в младшем школьном возрасте. Часто в первичной жалобе родители и учителя не отмечают никаких других трудностей: плохая успеваемость затмевает для них все остальное. Лишь в заключительной беседе, когда консультант описывает психологические особенности ребенка, всплывают и другие проблемы (нарушения общения, эмоциональное неблагополучие и пр.). За этой жалобой может стоять одна из следующих причин (или сочетание нескольких из них).

1. Задержка психического развития (нарушения обучаемости) и педагогическая запущенность.

По нашему опыту, при жалобе на неуспеваемость примерно в половине случаев обнаруживается та или иная степень отклонений в развитии познавательных процессов. Следует иметь в виду, что и в обычной выборке нарушения обучаемости достаточно часты (встречаются примерно у 20-25% младших школьников). В сравнительно редких случаях неуспеваемость объясняется более глубокими нарушениями в интеллектуальном развитии (умственной отсталостью).

2. Хроническая неутешность; тотальный регресс.

Если родители или учитель сообщают, что ребенок не успевает практически по всем предметам, то в обследовании почти всегда обнаруживаются проявления хронической неуспешности или тотального регресса. Редкие исключения составляют случаи умственной отсталости, особо глубокой задержки психического развития, инфантилизма или резкого снижения мотивации, приводящего к малой значимости для ребенка отрицательных оценок. Иногда психологический синдром хронической неуспешности™ является единственной причиной неуспеваемости, но чаще он выступает в сочетании с другими отклонениями:

нарушениями обучаемости, астенией, неярко выраженным снижением учебной мотивации. Для тотального регресса характерны еще более грубые нарушения.

3. Уход от деятельности и психологическая инкапсуляция редко приводят к особо глубокой неуспеваемости, однако и они снижают учебные достижения. Иногда это можно заподозрить уже по самому характеру жалобы, когда подчеркивается на столько низкая успеваемость, сколько пассивность ребенка,
4. Вербализм - одна из частых причин выраженной неравномерности достижений ребенка. Как правило, дети с вербализмом хорошо читают, умеют развернуто и "гладко" отвечать на вопросы, однако с предметами, требующими более высокого уровня интеллектуального развития, у них возникают проблемы. Чаще всего они относятся к математике, причем в первую очередь - к решению задач, тогда как примеры, направленные на формальное выполнение

арифметических действий, не вызывают затруднений.

5. Отсутствие учебно-познавательных мотивов. Эта причина неуспеваемости редко встречается в начале школьного обучения. Однако уже ко второму году обучения мотивация снижается у весьма многих детей. Разумеется, виноваты в этом не дети, а взрослые, создающие вокруг учебы атмосферу принудительности и безрадостности. Общее снижение мотивации встречается значительно реже, чем локальное снижение именно учебных мотивов.
6. Астения. При астении родители и учителя обычно отмечают сравнительно недавно произошедшее падение успеваемости, которая до этого была неплохой. Учителя сообщают также, что на первых (утренних) уроках ребенок работает лучше, чем на последних, в начале урока - лучше, чем к концу. Как правило, имеются прямые указания на повышенную утомляемость.

### **"Ребенок ленится".**

Это одна из очень частых жалоб, и за ней могут стоять самые разные причины.

Остановимся на некоторых из них.

- 1) Завышенные требования. Нередко родители и учителя считают ленивым ребенка, который вполне нормально учится, но, действительно, не прилагает особых стараний и потому не полностью реализует в школе свои возможности. Однако при этом у него может быть какое-то свое увлечение - например, он любит играть в футбол. Тогда совершенно естественно, что учебе он уделяет лишь столько времени, сколько необходимо для того, чтобы держаться на среднем уровне, даже если его способности позволяют ему добиться значительно большего. Какие-либо претензии к такому ребенку неуместны. Он, как и любой человек, имеет право выбирать свои увлечения.
  - 2) Снижение учебно-познавательных мотивов. Эта проблема обсуждалась в предыдущем подразделе. Она часто стоит как за жалобами на низкую успеваемость, так и за жалобами на лень.
  - 3) Замедленность темпа деятельности. В этих случаях ребенок трудится совершенно добросовестно и целенаправленно, но так медленно, что окружающим кажется, будто ему лень шевелиться, совершать любое усилие. В действительности замедленность темпа деятельности имеет физиологическую природу (медленное протекание нервных процессов) и ни в коем случае не может рассматриваться как "лень".
  - 4] Астеничность, сниженная энергетика даст самую классическую картину "лени": ребенок любит подолгу валяться в кровати, часами ничего не делает (так как у него нет сил что-либо делать), пальцем шевельнул, а уже устал... Взрослым кажется, что он не мог устать от такого пустячного усилия, а оказывается, что мог.
4. Неуверенность о себе, тревожность тоже может проявляться как "лет.": ребенок не пишет фразу, поскольку совершенно не уверен в том, что и как надо писать. Он начинает увильживать от любого действия, если не уверен, что выполнит его хорошо, а такой уверенности тревожный человек не имеет почти никогда.

5. Нарушение отношений с учителем - еще одна нередкая причина увливания от школьных дел, воспринимаемого взрослыми как "лень". Ребенок не хочет ходить в школу, выполнять домашние задания, не интересуется ничем, хоть отдаленно напоминающим школу.
6. Лент в собственном смысле слова, когда ребенок делает только то, что ему приятно, и уклоняется от всего прочего, встречается довольно редко. Когда она все же наблюдается, то можно с большой долей уверенности предположить, что ее первопричиной является обычная избалованность.

### "Ребенок рассеян".

Жалобы на невнимательность, на детскую рассеянность очень часты в консультативной практике. Естественно, что при подобной жалобе необходимо, прежде всего, проверить функцию внимания с помощью какой-либо специальной методики (в частности, для этого удобен тест "Кодирование"). С учетом других данных это позволяет различить основные варианты поведения, называемые в быту общим словом "невнимательность".

1. Несформированность функции внимания - не только не единственная, но и отнюдь не самая частая причина жалоб на невнимательность. Если она действительно имеет место, то надо выяснить, нет ли у ребенка признаков органического поражения мозга, служащих наиболее распространенной основой первичных нарушений внимания. При наличии таких признаков желательна консультация невропатолога.  
Несформированность организации действий - одна из наиболее частых проблем, скрывающихся за жалобой на невнимательность. Суть ее в том, что ребенок не владеет аффективными приемами самоорганизации, говоря попросту - не умеет работать. Это неумение наиболее отчетливо проявляется в методике "Сложная фигура", оно отражается также в методике "Пиктограмма". При этом собственно функция внимания может быть полностью сохранна, и в заданиях, не требующих сложной организации и планирования своих действий, "невнимательность" ребенка не проявится. Уход от деятельности и психологическая инкапсуляция, при которых ребенок погружен в себя, в свои фантазии и мечты, также создают впечатление невнимательности. При этом ребенок отвлекается и становится рассеян, когда деятельность для него скучна, но прекрасно сосредоточивается и становится остро внимателен при встрече с интересным заданием. Задания, предлагаемые консультантом при обследовании, как правило, новы, занятны и привлекательны для младших школьников. И нередко учитель или родители, жаловавшиеся на детскую рассеянность, несобранность, отмечают, что



"сей

час с вами он был удивительно собран и внимателен; обычно такого не бывает". Подобная избирательность внимания указывает на мотивационные причины его отключения к определенным случаям жизни.

4. Снижение учебной мотивации. В этом случае "отключение" внимания происходит потому же механизму, что и при уходе от деятельности, лишь разницей, что оно обычно переключается не на фантазии, а на какой-нибудь внешний фактор.
5. Тревога, разрушающая любую деятельность, особенно пагубна именно для внимания. К выраженным нарушениям внимания может приводить как тревога "в чистом виде" (выступающая как моносимптом), так и тревога, входящая в более сложный симптомокомплекс (например, при хронической неуспешности.
6. Гиперактивность (двигательная расторможенность) с неизбежностью нарушает функцию внимания. Эти нарушения являются весьма стойкими и распространяются на самые разные виды деятельности.
7. Интеллектуализм и сужение сферы деятельности часто приводят к бытовой рассеянности: ребенок забывает в школе портфель, по дороге домой теряет ключ от квартиры и пр. В действительности это не нарушения внимания, а проявления высокой избирательности памяти (средни "профессорской рассеянности"); ребенок сосредоточен на решении интеллектуальных задач и искренне забывает о "мелочах жизни".

### "Ребенок неуправляем".

Неуправляемость, непослушность ребенка - самая частая из поведенческих жалоб, особенно в подростковом возрасте. За ней могут стоять следующие причины:

1. **Ошибка взрослых**, не умеющих оценивать возрастные особенности детей и принимающих желаемое за норму, а реальное - за отклонение. Речь идет о случаях, когда ребенок послушен и управляем ровно в такой же степени, как и большинство его сверстников, но родителям это кажется недостаточным. Например, отец обеспокоен "неуправляемостью" своего семилетнего сына: "Его невозможно приучить ежедневно, без напоминаний чистить зубы, самостоятельно убирать постель, следить за чистотой обуви. Приходится каждый раз напоминать. Он совершенно неуправляем!" Такого рода ошибки почти никогда не встречаются у учителей, поскольку у них имеется

достаточный опыт наблюдения за детьми, но они довольно часты у родителей. Они характерны для родителей с эпилептоидным складом личности, которые сами повышенно пунктуальны и ожидают того же от ребенка.

2. **Повышенная энергетика ребенка.** Это вариант нормального развития, не требующего коррекции, хотя жалоба родителей (или учителя) совершенно адекватна: ребенок в самом деле трудно управляем. Когда он сам ставит себе цели и, твердо зная, чего он хочет, умеет добиваться своего, что взрослым с ним, действительно, трудно. Однако в плане прогноза мощная активность при высоком уровне целенаправленности поведения - это благоприятный вариант развития (правда, если ребенка не "затюкают" за чрезмерную самостоятельность и склонность к рискованным экспериментам).
3. **Гиперактивность (двигательная расторможенность)** тоже часто вызывает жалобы на неуправляемость ребенка. Этот диагноз следует четко отличать от диагноза "повышенная энергетика". Для ребенка с гиперактивностью характерна недостаточная целенаправленность поведения.-тогда как при повышенной энергетике целенаправленность, напротив, повышена по сравнению с обычным уровнем, В отличие от повышенной энергетике, гиперактивность - это, безусловно, отклонение в развитии, требующее коррекции, насколько она возможна (к сожалению, возможности в этом отношении довольно ограничены).
4. **Негативное самопредъявление и демонстративный нигилизм** - психологические синдромы, основным проявлением которых является именно неуправляемость, причем нарочитая. Она служит для ребенка средством привлечь к себе внимание взрослых, которого он не в состоянии добиться другими способами.
5. **Социальная дезориентация и отверженность** - другая пара психологических синдромов, центральным проявлением которых является неуправляемость. Однако социальная дезориентация приводит к неуправляемости не в силу сознательного стремления ребенка к нарушению правил, а в силу их непонимания. При отверженности непонимание норм и правил сочетается с их сознательным нарушением, которое выступает для ребенка как средство борьбы с "несправедливым устройством мира".
6. **Групповая изоляция** часто приводит к тому, что родители и учителя оказываются не в состоянии контролировать поведение подростка. Единственным авторитетом для него становится группа сверстников, к которой он принадлежит.
7. **Избалованность**, не являющаяся психологическим отклонением, тоже часто приводит к неуправляемости. Она обычна для детей, вокруг которых постоянно находится много взрослых, посвятивших себя заботе о нем (бабушки, дедушки и т.п.). Избалованность часто возникает и у ребенка из не полной семьи, на котором чрезмерно замкнута одинокая мать.

*"У ребенка трудности в общении".*

Чаще всего родители и учителя говорят о трудностях в общении ребенка со сверстниками, о его одиночестве. Трудности в общении с самими родителями и учителями замечаются ими гораздо реже, хотя и обследовании они ВЫЯВЛЯЮТСЯ отнюдь не редко. Однако, в соответствии с наиболее распространенными жалобами, мы сейчас остановимся именно на проблемах общения со сверстниками:

1. **Интеллектуализм и сужение сферы деятельности** (преобладание интеллектуальных процессов над образными и эмоциональными; сосредоточенность на учебе в ущерб другим видам деятельности) обычно дает картину полностью сохранного общения со взрослыми. Вместе с тем, в сфере отношений со сверстниками часто наблюдаются не особенно выраженные нарушения, не слишком травмирующие самого ребенка. Однако учителей и родителей беспокоит то, что ребенок все время один, не вписывается в класс, не может найти себе друзей. В действительности, если у ребенка есть хотя бы один настоящий друг, то прогноз вполне благоприятен. Детям (да и взрослым) с выраженным интеллектуализмом не свойственна склонность к широкому кругу общения. Близкие устойчивые отношения с одним-двумя друзьями практически насыщают их потребность в общении. Если же ребенок вообще не находит себе друзей среди сверстников, то такая ситуация изоляции для него конфликтна и ненормальна. В подростковом возрасте переживания такого ребенка особенно обостряются.
2. **Вербализм, социальная дезориентация, отверженность и другие варианты несформированности** навыков общения, т.е. неумения контактировать со сверстниками, часто приводят к конфликтам и иногда дают внешнюю картину агрессивности. Подобный результат особенно вероятен при высокой направленности на общение. При менее выраженной направленности на общение ребенок, не владеющий соответствующими навыками, просто пассивен.
3. **Уход от деятельности и психологическая инкапсуляция** тормозят все виды внешней активности ребенка, в частности, и активности, направленной на общение со сверстниками. К сходной картине приводит и семейная изоляция. В подростковом возрасте, когда потребность в общении со сверстниками усиливается и становится доминирующей, это может породить серьезные личностные проблемы.
4. **Аутизация** (в частности, при шизоидной акцентуации) представляет собой снижение потребности в общении в собственном смысле. Рано возникшая аутизация в дальнейшем иногда сменяется нормальной или даже по вышенной потребностью в общении, развивающейся на фоне отсутствия навыков общения. Это рискованный вариант развития, который к

подростковому возрасту может вылиться в девиантное поведение.

5. **Претензии на лидерство** при отсутствии подлинных лидерских качеств - причина, часто приводящая к высокой конфликтности в отношениях ребенка со сверстниками. Попытки командовать другими детьми, не желающими подчиняться непрошеному "командиру", приводят к столкновениям и взаимным обидам. В итоге непринятый лидер может оказаться в полной изоляции.
6. **Высокая конфликтность** (частая, в частности, при гипертимном и при эпилептоидном складе личности), агрессивность - очевидные причины нарушений общения. При психологическом обследовании важно установить, являются ли эти нарушения первичными или же это вторичные следствия каких-либо других отклонений в психическом развитии.
7. **Интеллектуальные нарушения**, приводящие к неадекватному поведению по отношению к сверстникам, иногда (при хорошей компенсаторной работе в области учебных навыков) в сфере общения проявляются даже раньше, чем в учебе. Эта причина нарушений общения часто ускользает от внимания не только учителей и родителей, но и психологов.

## **Б. Показатели умственного развития и организации действий**

При оценке уровня умственного развития следует ориентироваться не на один какой-либо показатель из числа приводимых ниже, а на их совокупность. При этом важно учитывать, что низкие результаты выполнения интеллектуальных тестов могут объясняться не только нарушениями умственного развития, но и низким уровнем мотивации, погруженностью ребенка в свои эмоциональные проблемы, отрицательным отношением к ситуации обследования, к проверяющему и пр. При анализе рисунков необходимо учитывать, что их особенности могут определяться не только интеллектуальным уровнем ребенка, но и его специфическим отношением к изображаемому объекту.

Снижение уровня организации действий может вызываться не только интеллектуальными проблемами, но и состоянием острой тревоги (обычно это связано с общим сильным повышением уровня тревожности, но иногда бывает следствием острого стресса). Организация деятельности нарушается также вследствие импульсивности, характерной для гипертимного склада личности,

### **Рисунок человека и другие рисуночные тесты.**

Рисуночные тесты не могут служить достаточным основанием для подробной характеристики особенностей умственного развития ребенка. Однако они позволяют строить

обоснованные предположения об уровне развития интеллекта и выявлять некоторые виды органических поражений мозга.

Для повышения достоверности выводов желательно, если это возможно, сопоставить рисунки ребенка на разные темы, сделанные в разное время и в разных ситуациях. Кроме того, следует помнить, что, чем старше ребенок, тем менее прямой является связь между уровнем умственного развития и уровнем рисования. Поэтому с возрастом ребенка падает надежность выводов о его умственном развитии, сделанных на основе рисунка (надежность выводов о личностных и эмоциональных особенностях, напротив, растет с возрастом).

С точки зрения оценки умственного развития наиболее показателен рисунок человека. Критерии, приведенные ниже, относятся, в основном, именно к нему.

### 1) Наличие основных деталей

При оценке умственного развития можно руководствоваться следующими ориентировочными нормами, приведенными в табл. 1.

Возраст	Детали
5 лет	Голова, глаза, туловище, руки, ноги
6 лет	Нос, рот, пальцы (их количество несущественно)
7 лет	Шея, волосы (или шапка), одежда (хотя бы в предельно схематическом виде). Руки и ноги изображены двойными линиями
8 – 9 лет	Уши, ступни. На руках по 5 пальцев

Отсутствие какой-либо из деталей (кроме глаз и туловища) может компенсироваться наличием детали, относящейся к следующим возрастам, но не дополнительными, необязательными деталями (типа пупа, пуговиц и т.п.).

Следует учитывать, что отсутствие на рисунке какой-либо важной детали (например, рук или рта) может быть обусловлено не интеллектуальными нарушениями, а личностными проблемами ребенка или же просто отвлечением внимания. Поэтому необходимо выяснить, все ли рисунки дефектны. Для сопоставления могут быть использованы рисунки, сделанные ребенком самостоятельно и принесенные родителями, методика "Рисунок семьи" и т.п. Достаточно, если данная деталь присутствует хотя бы в одном из рисунков.

### 2) Пластичность - схематичность

Показателем высокого уровня умственного развития является *пластический рисунок*, то есть изображение того, что ребенок видит, в отличие от

"изобразительного перечисления" требуемых деталей при схематическом изображении. В пластическом изображении части тела переходят одна в другую без четкой границы, что соответствует реальному строению человеческого тела. Ноги (на рисунке фигуры в брюках или без одежды) сходятся наверху в одну точку. Имеется попытка передать реальную форму тела (хотя эта попытка может быть и не очень удачной). Как правило, пластический рисунок свидетельствует о нормальном уровне умственного развития младшего школьника даже при отсутствии тех или иных деталей, обычных для этого возраста.

*Схематическое изображение - это рисунок, на котором человек как бы собран из отдельных деталей (голова, туловище, руки, ноги), границы между которыми отчетливо видны. Наиболее показательны переходы между шеей (при ее наличии) и телом, а также между плечом и рукой. В схематическом рисунке и шея, и руки как бы приклеены к телу. Ноги (на рисунке фигуры в брюках или без одежды) не сходятся наверху в одну точку. Схематическое изображение типично для детей до 7 лет. В школьном возрасте такой рисунок - проявление общей или частичной инфантильности. Он может появиться вследствие сенсомоторных нарушений, вызванных органическим поражением мозга, из-за педагогической запущенности или умственной отсталости. Он может быть также проявлением интеллектуализма (раннего развития формального интеллекта при недоразвитии образной сферы).*

Рисунок, *промежуточный между схематическим и пластическим изображением*, характеризуется тем, что некоторые части тела переходят одна в другую без четкой границы (что соответствует реальному строению человеческого тела), в то время как другие части как бы "приклеены". Например, руки органично вырастают из плеч, а ноги отделены от туловища четкой границей. Такой способ изображения типичен для детей в возрасте 7-9 лет, начиная с 10-летнего возраста, он может рассматриваться как показатель замедленного развития изобразительной деятельности и, возможно, образного мышления в целом. Начиная с 12 лет это показатель явного отставания в развитии образного мышления.

3) *Количественная оценка выполнения задания* может быть получена следующим образом.

Если в рисунке отсутствует голова или туловище, то оценка - 0 баллов.

Если имеются голова и туловище, то ставится по 2 балла за каждую из следующих деталей: *глаза* (2 глаза засчитываются за одну деталь), *рот, нос,*

уки (2 руки - одна деталь), ноги (две ноги - одна деталь).

По 1 баллу ставится за каждую из деталей: уши, полосы (или шапка), шея, пальцы, одежда, ступни (обувь).

За правильное количество пальцев (по 5 на каждой руке) ставится еще 2 балла.

Если способ изображения - пластический, то ставится 8 дополнительных баллов; если он промежуточен между пластическим и схематическим - 4 дополнительных балла; если он схематический, причем руки и ноги изображены двойными линиями, то ставится 2 дополнительных балла. За схематическое изображение, в котором руки или ноги изображены одинарной линией или отсутствуют, дополнительные баллы не ставятся.

Таким образом, минимальный балл за это задание - 0, максимальный (при наличии всех перечисленных выше деталей и пластическом способе изображения) - 26 баллов. Примерные возрастные нормы приведены в табл. 2. Примеры оценивания рисунка человека приведены в Приложении IV.

Таблица 2

Возраст	5 лет	6 лет	7 лет	8 лет	9 лет	10 лет	≥ 11
Баллы	4-11	7-14	12-16	17-21	20-23	22-25	24-26

#### 4) Признаки повышенной импульсивности

При высокой импульсивности, нарушениях организации действий линии в рисунках часто не доводятся до конца (контур оказывается незамкнутым) или, наоборот, "проскакивают" дальше чем нужно. Рисунок выполняется очень быстро. Низка его детализированность. Причем, в отличие от низкой детализированности при астеизации (см. ниже), для импульсивных детей характерна линия с сильным нажимом.

К признакам импульсивности относятся также:

- отклонения от вертикали — "падающая" (наклоненная) фигура человека, наклонный ствол дерева (когда оно производит впечатление неустойчивого или падающего);
- грубые нарушения симметрии - например, смещенность крыши дома или кроны дерева вправо или влево от центра рисунка, изображение веток с одной стороны ствола заметно более короткими, чем с другой, и т.п.;

- *неудачное размещение рисунка на листе* - на рисунке человека не хватает места для ног или же он упирается головой в верхний обрез листа; крона дерева или крыша дома не помещаются на листе.

Эти же признаки могут свидетельствовать о сенсомоторных нарушениях, вызванных органическим поражением мозга.

### **Пиктограмма.**

При оценке умственного развития используются следующие критерии.

#### *1) Адекватность ассоциаций*

Этот показатель характеризует степень соответствия смысла изображения смыслу слов, предложенных для запоминания. Существуют различные виды снижения адекватности ассоциаций.

Отдаленность или *неточность смыслов* проявляется в частичной подмене смысла слов (например, к словосочетанию "тяжелая работа" делается рисунок, изображающий гирию или груз на весах). До восьмилетнего возраста такие рисунки вполне нормальны, позже могут рассматриваться как негативный показатель.

Использование *несущественных смысловых связей* проявляется в поверхностности и случайности ассоциаций (например, к слову "дружба" рисуются коньки с объяснением: "Мы с моим другом вчера ходили на каток"). Этот признак может рассматриваться как негативный, начиная с семилетнего возраста.

Серьезный признак нарушения адекватности ассоциаций — опора на *звуковую форму слов*, а не на их смысл (например, к слову "обман" рисуется тарелка с объяснением: "Обман — а тут манная каша"). Этот признак должен настораживать проверяющего независимо от возраста ребенка.

Одно из наиболее распространенных нарушений адекватности, свидетельствующее о невысоком уровне интеллектуального развития в младшем школьном возрасте, - это *единообразие рисунков*, когда рисунки к разным словам почти не различаются.

#### *2) Абстрактность - конкретность рисунков*

*Абстрактный рисунок* говорит о высоком уровне интеллектуального развития и характеризуется экономностью, отсутствием лишних деталей.

*Чрезмерная конкретность рисунки*, обилие однообразных деталей (например, к словосочетанию "веселый праздник" нарисована елка с большим количеством шариков) свидетельствует о конкретности мышления. Начиная с восьмилетнего возраста это может рассматриваться как негативный показатель.

В ряде случаев конкретность рисунка говорит не о снижении уровня абстрагирования, а о *художественно-образном стиле мышления*. В этих случаях *детали разнообразны*, а рисунок в целом оригинален, не стандартен. В отличие от этого, при конкретности, вызванной снижением возможностей к абстрагированию, *детали однообразны*, а рисунок в целом стандартен.

### 3) *Понимание отвлеченных понятий*

Возможность понять используемые в "Пиктограмме" отвлеченные понятия и найти адекватные ассоциации показывает уровень развития *абстрактного мышления* к уровню *общей осведомленности* ребенка.

До 6 лет (включительно) отсутствие рисунков (неадекватные рисунки) к абстрактным понятиям (*развитие, сомнение, обман*) вполне допустимо, так как конкретность мышления в этом возрасте - нормальное явление. В 7-8 лет ожидается наличие адекватного рисунка хотя бы к одному-двум из этих слов. В возрасте 9-10 лет отсутствие рисунков или неадекватные рисунки к этим словам - свидетельство либо чрезмерной конкретности мышления, либо недостаточного запаса знаний (либо того и другого одновременно). Начиная с 11-12 лет это с большой вероятностью проявление патологии.

### 4) *Расположение рисунков на листе*

По расположению рисунков на листе можно судить об уровне **организации действий** и, в частности, о ее нарушениях, вызванных *импульсивностью*. Хорошая организация действий проявляется в том, что рисунки располагаются строками или столбцами (такое расположение типично для подростков). Более низкий уровень организации - случайное расположение рисунков на листе. Если при этом достаточно легко определить, где кончается один рисунок и начинается другой, то для возраста 6 — 7 лет этого вполне достаточно. Начиная с восьмилетнего возраста такое расположение говорит о низком уровне организации действий, однако не может рассматриваться как отклонение от нормы. Если же рисунки налезают друг на друга, так что становится непонятно, где кончается один и начинается другой, то это показатель импульсивности (даже в шестилетнем возрасте). Такая импульсивность часто возникает в состоянии острой тревоги (хотя может быть вызвана и другими причинами).

### 5) *Воспроизведение заданных слов*

При воспроизведении слов ребенок должен произвести операцию, обратную

по отношению к выполненной ранее операции обозначения. Общее количество правильно воспроизведенных слон (из 12) отражает *уровень опосредованного запоминания* — культурной формы памяти. Можно ориентироваться на приблизительные границы нормы для разных возрастов, приведенные в табл. 3.

Таблица 3

Возраст	5 лет	6 лет	7 лет	8 лет	9 лет	10 лет	≥ 11
Количество слов (словосочетаний)	2-10	6-9	7-10	8-10	9-12	10-12	10-12

Если заданные слова регулярно *заменяются синонимами*, то это может свидетельствовать о *снижении механической памяти* при нормальном развитии опосредования, однако следует более тщательно проанализировать характер замен. Так, если регулярно производится замена на слова с более конкретным значением (например, вместо "веселый праздник" - "новый год"), то это может быть показателем конкретности, недостаточной обобщенности мышления, даже если по самим рисункам этого не видно (что бывает, в частности, при плохой технике рисунка). Иногда замены производятся под влиянием эмоционального отношения к запоминаемым словам и вообще не свидетельствуют о каких-либо особенностях памяти или мышления. Так, словосочетание "строгая учительница" младшие школьники нередко воспроизводят как "злая учительница". И дело не только в том, что слово "строгая" не всегда входит в их активный словарь. Бывает, что школьный опыт ребенка дает ему все основания отождествлять учительскую строгость со злостью, так что подобная замена характеризует подчас не столько ребенка, сколько его учительницу. Особенно выразительно это проявляется в массовом обследовании, когда целый класс устойчиво дает такую синонимическую замену, в отличие от параллельного класса, где эта замена редка.

### ***Сложная фигура.***

Оценка копирования образца и его воспроизведения по памяти производится по-разному, но по одним и тем же критериям.

#### ***1) Способ воспроизведения фигуры***

При оценке способа воспроизведения учитываются:

- степень адекватности воспроизведения общей структуры фигуры (большой прямоугольник, расчлененный на 8 секторов, в которых

расположены мелкие фигуры);

- последовательность изображения разных деталей.

*Нулевой уровень:* изображение не имеет никакого отношения к образцу.

*Первый уровень:* детали изображаются в случайной последовательности, без какой-либо системы.

*Второй уровень:* воспроизведение начинается с отдельных треугольных секторов.

*Третий уровень* имеет два разных варианта:

(1) воспроизведение начинается с маленьких прямоугольников, объединяющих по два или четыре треугольных сектора;

(2) воспроизведение начинается с большого прямоугольника; затем он заполняется внутренними деталями в случайном порядке, без какой-либо системы.

*Четвертый уровень:* сначала изображается большой прямоугольник; затем проводятся некоторые, но не все из основных разделяющих его линий (двух диагоналей, вертикали и горизонтали); затем изображаются внутренние детали (и, возможно, оставшиеся линии, разделяющие большой прямоугольник).

*Пятый уровень:* сначала изображается большой прямоугольник; затем проводятся все основные разделяющие его линии (две диагонали, вертикаль и горизонталь); затем изображаются внутренние детали.

Способ воспроизведения свидетельствует об *уровне планирования и организации действий*. В младшем школьном возрасте он тесно связан также с уровнем развития логического мышления (операций анализа и синтеза).

Для 6 лет нормальными являются второй и третий уровни. Допустим также первый уровень, который, однако, свидетельствует о слабом развитии организации действий. Нулевой уровень говорит об импульсивности, которая может быть вызвана интеллектуальным отклонением, органическим поражением мозга или серьезной педагогической запущенностью.

Для 7-8 лет уже и первый уровень - это показатель инфантильности, задержки в развитии планирования и организации действий.

Для 9 лет нормальными являются третий и четвертый уровни. Второй уровень - некоторая задержка в развитии планирования и организации действий. Первый уровень — показатель грубых нарушений.

В 10-11 лет нормальны четвертый и пятый уровни. Второй и третий уровни — показатели некоторой задержки в развитии планирования и организации действий.

Начиная с 12 лет нормальным является пятый уровень.

Возрастные нормы, отражающие *способ воспроизведения*, одинаковы для непосредственного копирования образца и для его воспроизведения по памяти. Однако, если снижение уровня организации действий вызвано *интеллектуальными нарушениями*, то при воспроизведении по памяти способ обычно оказывается более низким, чем при копировании. Если же снижение объясняется *состоянием острой тревоги*, то при воспроизведении по памяти способ не ниже, чем при копировании, а в некоторых случаях даже выше. Это объясняется тем, что при наличии образца усиливается сосредоточенность тревожного ребенка на мелких деталях, вызванная опасением пропустить какую-либо из них и отвлекающая его от анализа фигуры в целом.

## 2) Правильность воспроизведения деталей

В качестве отдельных деталей рассматриваются следующие (см. Приложение!):

- а) большой прямоугольник;
- б) диагональ прямоугольника;
- в) вторая диагональ прямоугольника;
- г) вертикальная ось прямоугольника;
- д) горизонтальная ось прямоугольника;
- е) круг в секторе 1;
- ж) горизонтальная линия в секторе 2;
- з) три вертикальные линии в секторе 3 (вес три линии засчитываются за одну деталь; если изображено другое число линий, то деталь не засчитывается);
- и) прямоугольник, занимающий сектора 4 и 5;
- к) три наклонные линии в секторе 7 (все *три* линии засчитываются за одну деталь; если изображено другое число линий, то деталь не засчитывается).

Таким образом, имеется 0 деталей. За деталь "а" ставится 2 балла, если пропорции прямоугольника близки к образцу, 1 балл - если изображен прямоугольник, вытянутый по горизонтали, или квадрат, а также в случае, если сильно искажена форма (углы далеки от прямых или скруглены). За каждую из деталей "б", "в", "г" и "д" ставится по 2 балла, если она делит прямоугольник приблизительно на две половины, 1 балл - в противном случае (оценка производится "на глаз"). За наличие каждой из деталей "ж", "з", "и", "к" ставится по 1 баллу. Если деталь расположена в требуемом секторе и в правильном

повороте, то за нее ставится еще t дополнительный балл {если отсутствует большой прямоугольник, то дополнительный балл не ставится; если прямоугольник имеется, но не разделен на сектора, то дополнительный балл ставится в случае, когда деталь находится на правильном месте по отношению к прямоугольнику). Максимальный балл за воспроизведение деталей -20 (пропорции большого прямоугольника близки к образцу; остальные детали изображены на правильных местах и в правильном повороте). Минимальный балл - 0 (не изображена ни одна из деталей образца).

Ориентировочные значения *нижней границы нормы* по воспроизведению деталей (в баллах) приведены в таблице 4.

**Таблица 4**

Возраст (лет)	6	7	8	9	10-11	12-13	$\geq 14$
По образцу	5	8	10	12	14	16	17
По памяти	5	6	8	9	10	11	12

Правильность воспроизведения деталей при копировании образца отражает *уровень развития восприятия, образных представлений, координации глаз-рука*. Правильность воспроизведения по памяти - показатель уровня развития *зрительной памяти*.

### **10 слов.**

Оценка результатов основывается, в первую очередь, на кривой заучивания слов. Кривая процесса заучивания слов - график, на каюром по горизонтальной оси откладывается номер повторения, по вертикальной -- число воспроизведенных слов. Основные виды графиков следующие:

- растущий график (благоприятный), когда после каждого следующего чтения воспроизводится все больше слов; допустимо, чтобы в двух (но не более) пробах подряд воспроизводилось одно и то же число слов;
- график, имеющий плато, когда в трех пробах подряд воспроизводится одно и то же количество слов;
- график со спадом, когда после какого-либо из чтений воспроизводится меньше слов, чем после предыдущего чтения (например, после третьего

чтения воспроизведено меньше слов, чем после второго).

*Растущий график* говорит о благоприятной динамике заучивания. В норме дети 6-8 лет с четвертой пробы выучивают все 10 или, по крайней мере, 9 слов. При нормальной памяти дети 9 лет и старше обычно могут воспроизвести 9-10 слов уже с третьей пробы. Если результаты более низки, то это показатель *снижения словесной (слуховой) памяти*. Важным дополнительным показателем является *количество слов, воспроизведенных с первой попытки*. Для 6 лет нормальным является воспроизведение с первой пробы не менее четырех слов (в среднем - шесть), для более старших детей - не менее пяти слов (в среднем - семь). Если с первой попытки воспроизведено меньшее число слов, но остальные показатели нормальны, то, скорее всего, в начале выполнения задания было *случайное отвлечение внимания*.

*График, имеющий плато*, часто свидетельствует о *нарушениях слуховой памяти*. Однако, если это плато находится на относительно высоком уровне (не ниже 7 слов) и с первой пробы воспроизведено нормальное количество слов, то это, скорее всего, показатель *низкой мотивации*, а не снижения памяти.

*График со спадом* характерен для нарушений внимания, в особенности - при астении или при нарушениях мозгового кровообращения. Даже при высоком итоговом результате (а также при достаточно высоком результате первой пробы) график со спадом - это повод для предположения о наличии тех или иных неврологических нарушений или о состоянии усталости.

*Устойчивость запоминания* проверяется при отсроченном воспроизведении слов. После отсрочки для детей 6-7 лет нормально воспроизведение не менее шести слов (в среднем - восемь), для более старших детей - не менее семи слов (в среднем - восемь-девять).

## **Кодирование.**

Основной показатель в этой методике - количество фигур, правильно маркированных за 2 мин. работы. (См. Приложение III). Другой показатель, который необходимо учитывать при оценке выполнения этой методики, - количество ошибок, т. е. неправильно помеченных или пропущенных фигур. Дополнительную информацию даст изменение эффективности работы от первой минуты ко второй.

Средние значения количества правильно маркированных фигур и нижняя

граница нормы приведены в таблице 5.

**Таблица 5**

Возраст (лет)	6	7	8	9	10-11	12-13	≥14
<b>Среднее значение</b>	<b>24</b>	<b>29</b>	<b>33</b>	<b>39</b>	<b>47</b>	-	-
<b>Нижняя граница нормы</b>	<b>12</b>	<b>19</b>	<b>23</b>	<b>25</b>	<b>30</b>	<b>33</b>	<b>37</b>

#### *Количество ошибок*

При отсутствии нарушений внимания неправильно маркированных (пропущенных) фигур или совсем нет или очень немного (не более двух - трех).

Большое количество ошибок при низком темпе деятельности - показатель либо серьезных *нарушений внимания*, либо *особо низкой мотивации*. Оно также нередко встречается при *общей задержке психического развития* и при *умственной отсталости*.

Большое количество ошибок при высоком темпе деятельности - показатель установки на скорость работы в ущерб ее качеству. Такая установка типична для *импульсивных детей с низким уровнем самоконтроля*.

Изобилие ошибок в сочетании со средним темпом деятельности - наиболее характерный признак *нарушений внимания* как такового (плохой концентрации внимания, его неустойчивости, отвлекаемости).

*Изменения продуктивности от первой минуты ко второй* Обычно на второй минуте продуктивность несколько выше, чем на первой (на 10-20%), Это обусловлено эффектом вработывания, тренировки. Если рост продуктивности более высок, то это говорит о *замедленном вхождении в деятельность*. Если же, напротив, продуктивность на второй минуте ниже, чем на первой, то это показатель высокой утомляемости, частый признак *астенического состояния*.

#### **Несуществующее животное.**

Прежде всего полезно оценить *способ построения образа*, характеризующий тип воображения и мышления ребенка, его подход к творческой задаче. При низком уровне изобразительной техники способ построения образа в

большей мере отражается в названии животного, чем в его внешнем виде.

Наиболее низкий ("нулевой") уровень - это изображение реального животного (зайца, собаки, крокодила, человека...). Для шестилетнего возраста такой способ изображения - свидетельство низкого уровня развития воображения, но не признак отклонения от нормы. Для более старшего ребенка это показатель отклонений либо в умственном развитии, либо в эмоциональной сфере. В частности, к подобному способу построения образа приводит сильное *повышение уровня тревоги*: ребенок боится отойти от реальности и позволить себе фантазирование.

Несколько более высокий вариант, относящийся, однако, к тому же уровню, - это изображение животных, не существующих, но существовавших когда-то или же позаимствованных из литературы или кино (динозавр, дракон, змей-горыныч...). Этот вариант говорит о *бедности воображения* и, как правило, типичен для детей с низким общекультурным уровнем.

*Первый уровень* - конструирование, собирание нового существа из деталей реальных животных (например, голова человека, тело медведя, заячьи уши, птичий хвост). Обычно конструкция отражается и в названии: "человеке-медведь-заяц", "слоно-корова", "летающий медведь" и т.п. Этот способ характерен для рационалистического подхода к задаче. Он говорит не о каких-либо психологических отклонениях, а лишь о *низкой творческой направленности*, об "исполнительской", а не творческой установке. В начале младшего школьного возраста (примерно до восьми лет) такая установка является наиболее типичной. При рационалистическом способе создания образа дальнейшая оценка определяется количеством прототипов и степенью их разнородности. Так, комбинация из пяти животных - это, разумеется, более сложное изобретение, чем собака с птичьим клювом. Корова с рыбьими плавниками -- показатель более развитого воображения, чем та же корова с лошадиными ногами.

*Второй уровень* - создание целостного образа нового, несуществующего животного в соответствии с общей схемой животного, но без привлечения деталей конкретных животных (хотя результат и может отдаленно напоминать дракона, слонопотама или что-то еще). Такое животное имеет голову с глазами и ртом, туловище, конечности (ноги, руки, крылья, щупальца). Название в этом случае не включает указаний на прототипы, но иногда может строиться по той же модели, по которой строятся названия реальных животных ("пусик", "бубозавр", "шанкюед"...). Этот тип образа характерен для *художественно-эмоционального*

*подхода к творческой задаче.* Чем меньше созданное животное похоже на что-то реально существующее (в природе или в культуре), тем выше оценивается уровень воображения.

*Третий уровень* - создание абсолютно оригинального существа (не напоминающего обычных животных и не построенного по стандартной схеме: голова с глазами и ртом, туловище, конечности). Этот способ говорит о творческом складе личности. Он возможен у ребенка как с преимущественно рационалистическим, так и с преимущественно художественным подходом к действительности, если только у него есть реальные *творческие возможности*. У детей младше 9-10 лет такой способ построения образа встречается довольно редко. При творческом подходе к задаче уровень воображения оценивается по степени естественности получившегося существа и, в частности, по степени соответствия между его внешним видом и описанием образа жизни. Если изображение слишком вычурно, то обычно это свидетельствует не столько о творчестве и оригинальности, сколько о стремлении продемонстрировать окружающим свою непохожесть на других, т.е. об оригинальности.

*Описание образа жизни несуществующего животного* дает дополнительную информацию об интеллектуальном развитии ребенка. Здесь главным показателем является логичность описания рисунка. Так, все имеющиеся органы должны для чего-то служить. Вместе с тем, иногда несоответствие между рисунком и описанием образа жизни объясняется не нарушениями логики, а эмоциональными причинами (подробнее об этом см. ниже).

#### ***Темп деятельности. Ригидность.***

При анализе выполнения ребенком заданий важно обращать внимание на ***темп его деятельности***. Как отмечалось выше, замедленность темпа деятельности - одна из нередко встречающихся причин школьных трудностей. Однако иногда медленное выполнение заданий объясняется не истинной замедленностью темпа деятельности, а определенными личностными особенностями. Так, избыточное время может тратиться при ***перфекциозности***, т.е. стремлении выполнить любую работу на самом высшем уровне, довести ее до идеала. В рисуночных тестах перфекционизм проявляется в повышенной тщательности работы, внимании к мелочам, особо аккуратной штриховке рисунков. Перфекционизм типичен при сочетании *эпилептоидных черт личности с повышенной тревожностью*. Эпилептоидность связана также с

высокой *ригидностью*, склонностью застревать на однотипных деталях. Эта склонность проявляется в подробном вырисовывании многочисленных одинаковых окошек в доме, в тщательном изображении кирпичей или бревен, из которых он сложен, черепицы на крыше. Так же тщательно вырисовывается каждый листок в кроне дерева.

## ***В. Показатели личностных особенностей и сферы общения***

### ***Демонстративность.***

В *рисуночных тестах* демонстративность проявляется, прежде всего, в *украшательстве*, наличии необязательных деталей. Например, в рисунках людей - это оборки, кармашек, узор на платье, перья на шляпе. В рисунке дома - занавески и цветы на окнах, наличники, конек па крыше, колонны, карнизы. В рисунке дерева - цветы, грибы или ягоды, изображенные вокруг него.

Необязательные детали не следует путать со второстепенными. Так, шея и уши - детали, обязательные для каждого человека, хотя и второстепенные по сравнению с туловищем, ртом или глазами; а вот бантики на туфлях - деталь совершенно не обязательная, украшательская. Из второстепенных (но обязательных) деталей демонстративные дети предпочитают *ресницы, прическу*, нередко тщательно вырисовывают *губы*,

На *рисунке человека* для демонстративных детей типично изображение не "просто человека", а определенного *персонажа*: короля, принцессы, рыцаря, клоуна, феи, бандита и т.п. Точно также в *рисунке дома* - это изображение не обычного дома, а виллы, дворца, теремка, церкви. В *рисунке дерева* - это выбор экзотических пород деревьев, таких как пальма, кипарис, кедр, эвкалипт (разумеется, данный перечень относится к детям, живущим в средней полосе, для которой перечисленные деревья не типичны). По сравнению с тенденцией к украшательству этот признак демонстративности является второстепенным.

Демонстративность в *рисунке несуществующего животного*, как и везде, проявляется в вычурности, изысках, украшательстве. Это может быть узор на шкуре животного, глаза с длинными загнутыми ресницами, бантики и т.п. В рассказе об образе жизни часто (особенно у девочек) подчеркивается красота животного или его исключительность и превосходство над прочими созданиями.

Для демонстративных, детей, стремящихся привлечь к себе внимание окружающих, характерны *позитивные самооценочные высказывания*, пред-

варяющие реальное выполнение задания ("Я хорошо умею рисовать", "Такие рисунки получаются у меня лучше всего"), сопровождающие его ("У меня хорошо получается") или относящиеся к достигнутому результату ("Смотрите, как хорошо получилось!"). Такая оценка часто наблюдается у детей, привыкших к похвалам взрослых и свидетельствует о достаточно яркой демонстративное<sup>TM</sup>. Обычно она не связана с высокой самооценкой, а служит средством поправиться проверяющему, заранее завоевать его расположение. Встречаются случаи, коша в позитивных самооценочных высказываниях проявляется гиперкомпенсация сниженной самооценки, неуверенности в себе.

Высказывания, выражающие *позитивное отношение к деятельности* ("Мне нравится рисовать", "Рисование - мое любимое занятие" и т.п.) - это мягкая и социально принятая форма разговора о себе. Такие высказывания позволяют показать свое положительное отношение к обследованию и, тем самым, служат средством понравиться проверяющему. Они типичны для детей с мягкой (т. е. не ярко выраженной) демонстративностью, направленностью на сотрудничество и склонностью к избеганию социальных конфликтов.

У демонстративных детей нередко наблюдается сильное развитие *защитного фантазирования* (оно особо типично при синдромах ухода от деятельности и психологической инкапсуляции), В тесте "*Несуществующее животное*" защитное фантазирование проявляется в особо подробном рассказе об образе жизни животного, в его явной идеализации. В самом рисунке для детей с защитным фантазированием типично изображение животных *с крыльями*. В *рисунке дерева* для детей с защитным фантазированием типично изображение особо большой, но слабо проработанной, эскизной кроны. Такой рисунок говорит о том, что ребенок больше склонен к мечтам и абстрактным планам, чем к реальной деятельности и конкретному планированию своих действий. Тщательная проработка кроны, напротив, характерна для детей, склонных к детальному планированию действий.

### **Тревожность, страхи, боязнь агрессии, острая тревога.**

Наиболее распространенный признак *тревожности*, проявляющийся во всех *рисуночных методиках*, - это многочисленные *самоисправления*. Особенно показательны бессмысленные исправления (такие, которые не ведут к реальному улучшению результата). Исправления могут вноситься со стиранием прежних линий или без стирания (в последнем случае вместо одной линии появляется

несколько).

Характерный признак тревожности - *линия, состоящая из отдельных мелких штрихов*, когда ребенок опасается, что, если он проведет ее сразу (одним движением), то она может пойти не туда, куда нужно. Для тревожных детей типична штриховка всего рисунка или какой-либо его части. При острой тревоге штриховка обычно бывает размашистой, небрежной.

**В пиктограмме** ребенок с повышенной тревожностью, опасаясь забыть слово, часто вводит в рисунок массу *дублирующих друг друга уточнений* (например, к словам "вкусный ужин" рисуется и тарелка, и чашка, и часы, напоминающие о вечернем времени, и луна, напоминающая о том же самом}.

При детализации, порожденной тревожностью, отсутствует целостный художественный образ, характерный для детализации при художественно-образном складе мышления. В отличие от детализации, вызванной недостаточным развитием абстрагирования, в данном случае отсутствуют специфические трудности при работе с абстрактными понятиями ("развитие", "сомнение").

Если у ребенка действительно плохая память (что устанавливается по методике "10 слов", то уточняющая детализация - это проявление вполне оправданных компенсаторных механизмов. *О детализации как признаке тревожности в пиктограмме можно говорить лишь при нормальной памяти.*

*Отделение рисунков друг от друга линиями или рамочками*, нумерация рисунков тоже могут говорить о тревожной заботе ребенка не перепутать рисунки между собой. Это проявления особой педантичности, которая чаще всего служит компенсаторным механизмом при высокой тревожности.

В тесте "**Несуществующее животное**" частым признаком тревожности служит *необычно большое количество* глаз, ушей и прочих *органов чувств* (например, локаторы или антенны), призванных напряженно следить за миром, чтобы не пропустить никакой опасности и угрозы. Соответствующая тематика отражается и в описании образа жизни. Признаком тревожности служит описание различных способов *предохранения от возможной опасности* (нападения хищников, стихийных бедствий, холода, жары, недостатка еды и т.п.).

В тесте "**Красивый рисунок**" для повышенного уровня тревожности типично использование сближенных тонов, мягких (светлых) оттенков, тонких градаций по светлоте. Оно часто встречается у детей с недостаточной уверенностью в себе и говорит также о высокой сензитивности (чувствитель-

ности).

В *рисунке дома подчеркнутые стены* (выделенные линией с сильным нажимом или многократно наведенными линиями) указывают на потребность ребенка в надежности и, следовательно, на тревожность, недостаточную уверенность в себе.

О тревожности, неуверенности в себе говорит **отрицательная оценка, даваемая себе ребенком** в процессе деятельности ("Я плохо умею рисовать", "Человека я нарисовать не могу", "Что-то не то у меня получается") или по ее окончании ("Ничего не получилось!"). Такие оценки обычны у ребенка, привыкшего к неудаче. Очень часто речь идет не об абсолютном неуспехе, а об относительном - т.е. о несоответствии между достигаемыми результатами и завышенным уровнем притязаний. Этот признак тревожности может проявляться *во всех тестах, используемых при обследовании.*

Для того, чтобы выдвинуть предположение о повышенном уровне тревожности, достаточно наличия хотя бы одного из перечисленных выше признаков, если он встречается регулярно и достаточно ярко выражен. Если же признаки тревожности присутствуют в одних тестах и отсутствуют в других, то это значит, что тревогу у ребенка вызывает определенная жизненная *сфера*, ассоциации с которой вызывает данная методика. Так, *проблемы самооценки и трудности общения* часто приводят к проявлениям тревожности в *рисунке человека*. Если признаки тревожности проявляются в *рисунке дома*, то можно предположить, что для ребенка нагрузочная тематика, связанная с его *домом и семьей* (в частности, такое бывает у детей, родители которых недавно развелись, у беженцев, лишившихся своего дома, и т.н.). О неблагополучии семейной сферы ярко свидетельствует локальное повышение тревожности в тестах "*Рисунок семьи*" и "*Семья животных*".

Работа с эмоционально нагрузочным понятием обычно сопровождается повышением мышечного тонуса, который обнаруживается в усилении нажима па карандаш. Поэтому при чтении **пиктограммы** полезно, перевернув лист, посмотреть, на каких рисунках карандаш сильно продавил бумагу. Например, если сильным нажимом выделено слово "обман", то это может свидетельствовать о том, что ребенка часто обвиняют во лжи (возможно, справедливо).

Об эмоциональной нагрузке свидетельствует также локальный отказ от рисования (если, конечно, он не связан с трудностью символизации абстрактных понятий) и забывание определенных слов. Например, если ребенок говорит, что

не может сделать рисунок к слову "дружба", или на стадии воспроизведения оказывается не в состоянии вспомнить это слово, то это часто служит признаком неблагополучия в сфере общения.

Эмоциональная нагрузка может проявиться в частичном уходе от задания или специфическом содержании рисунков. Примером может служить отсутствие каких-либо атрибутов слепоты (палочки, очков, повязки) в рисунке к словосочетанию "слепой мальчик". Пели для запоминания слова "дружба" изображены не люди, а два животных, то это позволяет заподозрить нагрузочность соответствующей сферы.

Признаками эмоциональной нагрузки являются также застревание на каком-то отдельном рисунке, его предельная детализация или же неожиданная схематизация; сильное увеличение или, напротив, уменьшение одного из рисунков по сравнению с остальными; спонтанная вспышка мимической активности или словесных комментариев или же, напротив, неожиданная замкнутость ребенка, охотно комментировавшего прочие слова, — короче, любые формы особой выделенности отдельного рисунка на фоне других. Гораздо реже дети любовно и подробно прорисовывают и комментируют не травматическую сферу, а сферу поддержки, эмоционального комфорта. Тогда она выступает как островок благополучия в море эмоциональных нагрузок.

Реакция на слова, нагрузочные для всех людей ("слепой мальчик", "болезнь"), характеризует не область эмоциональной травмы, а общую устойчивость к стрессу. Поскольку это все же всего лишь слова, то в норме их стрессовая нагрузка довольно слаба. Если словосочетание "слепой мальчик" вызывает сильную реакцию, то это свидетельство *низкой устойчивости к стрессу*.

При повышенной тревожности, а особенно - при наличии *страхов* на рисунках человека и животных (в частности, в тесте "Несуществующее животное") часто изображаются глаза преувеличенного размера. Особенно характерно зачернение (штриховка с сильным нажимом) радужки или всего глаза. В этом случае можно предположить, что у ребенка имеется фобия (например, страх темноты, высоты, животных, замкнутых пространств или еще чего-либо).

В тесте "*Несуществующее животное*" на выявление страхов направлен вопрос о том, боится ли животное чего-либо. Указание на боязнь того, чего действительно боятся многие животные (хищников, огня, человека) не является признаком страхов. Такими признаками служат:

- описание страхов, не типичных у животных, зато частых у детей (темноты, высоты, змей, насекомых);
- "застревание" на описании того, чего боится придуманное животное, особо длинный перечень страхов (даже если каждый из них вполне распространен в животном мире).

Утверждение о полной бесстрашности животного не говорит ни о наличии страхов, ни об их отсутствии (но чаще встречается у детей, имеющих страхи).

Особую группу составляют признаки, говорящие о *боязни агрессии* часто встречающейся при повышенном уровне тревожности. В тесте "*Несуществующее животное*" к таким признакам относятся любые *защитные аксессуары*, панцирь, щит, иглы (как у ежа), чешуя, броня, особо толстая кожа (она может быть не видна на рисунке, но описываться в рассказе). Для боязни агрессии очень характерны *гигантские размеры* животного. При этом сам рисунок может быть небольшим, но в рассказе ребенок сообщает, что его животное "размером с гору". Иногда ребенок старается сделать свое животное как можно больше, чтобы оно никою не боялось, но из описания образа жизни выясняется, что его главное занятие - *защищаться от хищников*. В таком случае о боязни агрессии можно говорить с полной уверенностью.

При боязни агрессии в описании образа жизни часто указывается *труднодоступность жилища* (например, "живет в пещере, куда никто не может забраться"). Специально на выявление боязни агрессии направлен вопрос о том, есть ли у придуманного животного враги. Нормальным является указание небольшой количества врагов. *Как полное отрицание наличия врагов, так и их долгое развернутое перечисление - признаки боязни агрессии.*

На *рисунке дома* боязнь агрессии и стремление защититься от окружающего мира часто проявляется в изображении *забора*.

Подробное изображение коры на *рисунке дерева*, так же как панцирь или броня на рисунке несуществующего животного, указывает на боязнь агрессии и потребность в защите.

Для состояния *острой тревоги* типично резкое *увеличение размеров рисунка*, так что он занимает практически весь лист (а иногда и не помещается на листе). Увеличение размера рисунков характерно также для импульсивных детей. Однако, если увеличение размеров наблюдается только в рисунках, относящихся к какой-либо одной сфере, то это свидетельствует не об общем повышении

уровня тревоги, а об особой значимости данной сферы. Например, если *дом* нарисован особо большим (занимающим почти весь лист), в то время как размер остальных рисунков не увеличен, то это может быть проявлением того, что весь мир для ребенка исчерпывается его домом, семьей. Для дошкольника такое ощущение нормально, в возрасте старше 7 лет это уже проявление определенных психологических проблем (возможно, недостаточной самостоятельности ребенка, его чрезмерной замкнутости на родителях).

В тесте "*Красивый рисунок*" ситуативно обусловленное состояние острой тревоги проявляется в повышенной напряженности цвета, его *чрезмерной яркости, резкой контрастности* используемых цветовых сочетаний, *преобладании ярко-красного или темно-красного цвета*. Эти признаки характерны также для состояния стресса, высокой эмоциональной напряженности. Иногда чрезмерная яркость и контрастность рисунков встречается при повышенной *конфликтности, агрессивности*.

#### **Астенизация, депрессивные тенденции, эмотивность.**

При *астении рисунки выполняются с очень слабым нажимом на карандаш* (так что иногда линия бывает почти не видна). Характерна крайне низкая детализированность рисунков. В тесте "*Красивый рисунок*" для астенического состояния типичны *обедненная цветовая гамма, пониженная плотность и яркость цвета, использование, по преимуществу, простого карандаша, несмотря на наличие цветных*. В этом проявляется снижение общего уровня активности, которое часто наблюдается при общей ослабленности, истощении после пережитого стресса. Иногда обедненная цветовая гамма служит признаком снижения настроения, депрессивных тенденций, субдепрессии (для глубокой депрессии она не характерна).

*Сильно варьирующий нажим*, когда одни линии проведены со слабым нажимом, другие - с сильным, характерен для высокой *эмоциональной лабильности* (эмотивности). Это позволяет предположить, что у ребенка может часто и легко, без видимой причины, изменяться настроение.

*Депрессивные тенденции* проявляются в уменьшении размеров рисунка (рисунок занимает менее 1/4 листа по вертикали). Весьма типично также помещение рисунка в углу листа. Депрессивные тенденции часто сочетаются с астенизацией, однако встречаются и другие формы депрессивных и субдепрессивных состояний. В *пиктограмме* частым признаком снижения на-

строения, депрессивных тенденций служат очень мелкие рисунки, сосредоточенные в углу листа, так что остальная часть листа остается пустой.

Если уменьшение размеров наблюдается только в рисунках на определенную тему, то это обычно свидетельствует не о депрессии, а о каких-либо специфических проблемах в данной сфере. Например, если *дом* нарисован особо маленьким, и то время как размер остальных рисунков не уменьшен, то это показатель ослабления семейных связей, отсутствия у ребенка "чувства дома", ощущения своей незащищенности. Особо мелкий рисунок дома нередко также служит признаком *сниженной самооценки*.

При обсуждении *рисунка дома* дети с депрессивными тенденциями часто подчеркивают, что в нем живет только один человек. Так же интерпретируется указание на то, что в доме живут "старые люди", "старики" (если при этом отсутствуют молодые жильцы).

В *рисунке дерева* направление веток и верх - признак активности, оптимистического отношения к жизни. *Опущенные вниз ветки* (как у плакучей ивы) - частый признак упадка сил, сниженного настроения, депрессивного или субдепрессивного состояния. Обрубленные или обломанные ветки часто встречаются на рисунках детей, переживших психическую травму (насилие, смерть кого-то из близких, развод родителей, тяжелый конфликт в школе, войну и т.п.). При снижении настроения, депрессивных тенденциях часто встречается отсутствие листвы (изображение осеннего или зимнего дерева). О наличии депрессивных тенденций можно с высокой степенью уверенности судить по изображению засохшего, мертвого дерева (что может быть видно по рисунку, а может быть прямо сообщено ребенком). Из дополнительных деталей наиболее информативно довольно частое на детских рисунках изображение *дупла*. Его интерпретируют как показатель того, что в прошлом ребенок перенес психическую травму (поскольку дупло - это болезнь дерева). Однако, если в дупле нарисована птица или белка, то оно интерпретируется иначе: как свидетельство потребности в защищенности и уюте (обычно при ощущении их недостаточности).

В тесте "*Красивый рисунок*" признаком снижения настроения служит использование преимущественно *темных тонов*. Оно может говорить о депрессивном или субдепрессивном состоянии. Постоянное использование только темных тонов часто встречается при клинических (т.е. требующих лечения) формах депрессии. В этом отношении особенно показательным является *сочетание*

черного цвета с коричневым и синим (или фиолетовым).

### ***Агрессивность, асоциальные тенденции.***

По *рисунку человека* предположение об агрессивных тенденциях может быть сделано на основе непосредственного впечатления: когда изображенный человек производит на зрителя впечатление злого, агрессивного. Точки на лице, изображающие щетину, большие кулаки, оружие (пистолет, сабля и г.п.) также могут свидетельствовать об агрессивности. Для мальчиков в подростковом возрасте все эти признаки вполне нормальны, поскольку для этого возраста характерно повышение агрессивности. В дошкольном, младшем школьном и юношеском возрастах это признаки того, что у данного ребенка агрессивность повышена по сравнению со средним уровнем. В младшем школьном возрасте эти проявления могут свидетельствовать о преждевременном начале подросткового психологического кризиса.

Особо большой рот, нарисованный с повышенным нажимом, изображение *зубов* (особенно если они выделены нажимом или нарисованы более тщательно, чем остальные части лица) - частые признаки *вербальной агрессии*, т.е. склонности ругаться, оскорблять других людей и т.п.

На *рисунке дерена* агрессивные дети часто изображают *четки, заканчивающиеся остриями* наподобие штыка или кинжала.

К проявлениям агрессивности чрезвычайно чувствителен тест "*Несуществующее животное*". Признаками агрессивности являются любые орудия нападения, такие как рога, когти, клыки, жало и т.п. Как и в рисунке человека, изображение зубов, как правило, отражает склонность ребенка к *вербальной* (словесной) агрессии. Иногда животное оказывается снабжено человеческим оружием типа пушки, лазера или же копья, лука. Любые *острые выросты*, которые сам ребенок не интерпретирует как оружие нападения, но которые производят соответствующее впечатление на зрителя, также служат показателями агрессивности. Напротив, оружие, явно непригодное для битвы (например, загнутые внутрь или затупленные рога), является проявлением не собственной агрессивности, а *боязни агрессии* и попытки (часто -неудачной) защититься от нее.

В *рисунке дома* особое внимание следует обратить на окна и дверь. Если изображены *большие окна и дверь* (особенно — открытые), то это признак стремления к широким контактам. Такие рисунки характерны для *экстравертных*,

общительных детей. Напротив, особо *маленькие окна и дверь* типичны для *интровертных*, замкнутых детей. *Зарешеченные* окна - это, как правило, признак того, что ребенок боится агрессии, у него имеется потребность в защите от потенциально опасного окружающего мира. Так же интерпретируются и оконные рамы в том случае, когда они утрированы и внешне напоминают решетку. Возможно и другое значение решеток: они могут выражать ощущение своей несвободы, полной зависимости от родителей ("тюремная решетка"). Весьма часто оба значения сочетаются, так как источником боязни окружающего мира часто является высокая зависимость ребенка от родителей. Если при ответе на вопрос о том, кто живет в доме, выясняется, что в нем живет только один человек, то это свидетельствует о *чувстве одиночества*.

В *рисунке дерева* широко расходящиеся в стороны ветки (*широкая крона*) обычно свидетельствуют об *экстравертности*, направленности ребенка на общение. Изображение *узкой кроны* (например, как у пирамидального тополя) характерно для *интровертных* детей с низкой потребностью в общении (или опасующихся общения).

Важнейший показатель *эмоциональной насыщенности общения* - изображение рук на *рисунке человека*. Редуцированные (резко уменьшенные) или отсутствующие кисти рук, отсутствие пальцев или полное отсутствие рук обычно говорит о недостаточной практике общения, которая может быть вызвана разными причинами. Это может быть сильная интровертированность или аутизация (тогда отсутствие кистей сочетается с признаками интровертированности). Возможен вариант широкого, но формального, поверхностного общения (тогда отсутствие кистей сочетается с экстравертивной позой). Отсутствие кистей может быть также признаком невладения средствами общения (т. е. неумения общаться). Отсутствие кистей рук может быть мотивированным (руки за спиной или в карманах) и немотивированным (руки как бы обрезаны). Интерпретация в том и другом случае одинакова.

Резкая преувеличенность кистей, особо длинные пальцы при экстравертивной позе - это, как правило, показатель очень напряженной, но неудовлетворенной потребности в общении.

Если в *пиктограмме* рисунки людей подробны, а не условны, то их можно интерпретировать на основе тех же критериев, что и жест "Рисунок человека". Так, отсутствие кистей рук при детальной прорисовке других частей тела обычно указывает на серьезные проблемы в сфере общения.

### **Система ценностей. Значимость сексуальной сферы.**

Для характеристики самооценки и системы ценностей наиболее показательны ответы на вопрос о желаниях, которые загадало бы придуманное животное (тест "*Несуществующее животное*"). В большинстве случаев в ответах на этот вопрос наблюдается прямая проекция, т. е. их можно рассматривать как относящиеся к самому ребенку. В этом смысле очень показательны ответы типа "стать красивее", "чтобы было много друзей", "стать человеком" (ощущение своей некоторой ущербности, неполноценности). Любые упоминания о "материальном положении" животного (иметь много еды, хороший дом, много денег - при антропоморфности животного) говорят о значимости материальных ценностей. Ответы типа "чтобы на земле был мир", "чтобы никто не болел" и т.п. не говорят ни о чем, кроме стремления ребенка произвести хорошее впечатление на проверяющего (впрочем, само это стремление типично для хорошо социализированных детей).

Об интересе к *сексуальной сфере* говорит изображение половых органов, женской груди, независимо от того, как они названы и названы ли вообще (например, если про изображение, по форме и местоположению соответствующее женской груди, сказано, что это "выпуклые глаза на теле", то это не отменяет его значения как сексуального символа; однако в этом случае важно, чтобы психолог не приписал ребенку свои собственные проекции). В качестве сексуальной символики рассматривается также хвост (особенно если он имеет соответствующую форму), вымя, подчеркнутая волосатость животного. Повышенный интерес к сексуальной сфере может проявляться также в подробном рассказе о рождении детенышей и вообще в подчеркивании темы размножения (особенно если в рассказе об образе жизни животного эта тема предшествует теме питания и места, где оно живет). Указание на бесполое формы размножения (почкование, деление), как правило, свидетельствует о напряженном и внутренне конфликтном отношении к сексуальной сфере.

О *рисунке человека* интерес к сексуальной сфере проявляется в любом выделении первичных или вторичных половых признаков. Это может быть усиленный нажим на карандаш, большее, чем на рисунке в целом, количество стираний и исправлений, особо тщательное вырисовывание женской груди или бедер, подробная прорисовка мужской мускулатуры, особо широкие бедра у женской фигуры и преувеличенно широкие плечи - у мужской. Значимость

сексуальной сферы проявляется также в особо тщательной прорисовке губ, ресниц, прически, в изображении украшений (серьги, кольцо, кулон). О высоком интересе к сексуальной сфере говорит изображение человека обнаженным (речь идет о пластическом изображении, а не о схеме, на которой одежда отсутствует из-за низкой техники рисования). Так же интерпретируется изображение провокативной одежды (с особо большим декольте, подчеркнутым разрезом па юбке и т.п.).

Интерес к сексуальной сфере совершенно естественен для подросткового и юношеского возраста. Если же он в выраженной форме проявляется в более младшем возрасте, то желательно установить его источник. Скажем, если на проблеме деторождения фиксируется ребенок, у которого недавно родились (или скоро должны родиться) брат или сестра, то такая фиксация вполне нормальна и не должна вызывать беспокойства. Однако даже в этом случае чрезмерно грубая сексуальная символика свидетельствует о напряженности данной сферы для ребенка. Тем более важно понять причины высокого сексуального интереса, когда для них нет очевидного биографического основания. Помочь в выяснении этих вопросов могут, в частности, "большие" проективные методики (ТАТ или САТ).

### **Особенности сферы общения.**

Первоначальную информацию об особенностях сферы общения дает методика *"Два дома"*. Результаты этой методики интерпретируются "впрямую", без символической дешифровки. Анализируются и количественные показатели: сколько людей ребенок готов поселить в свой дом, и, особенно, качественные: кого именно он туда поселяет и в какой последовательности. Естественно, интересен вопрос о том, поселит ли он туда своих родителей, братьев и сестер; попадут ли в число новоселов одноклассники и другие сверстники; будет ли названа учительница и в какой дом она будет поселена. Если кто-то из реального окружения ребенка вообще не упомянут, то проверяющий может о нем спросить: "Мы пока никуда не поселили бабушку (учительницу). А ведь ей надо где-то жить." Недопустимы никакие уточнения типа: "А бабушку ты поселишь вместе с собой или отдельно?" Вообще, по ходу проведения методики больше ни разу не упоминается, что сам ребенок "живет в красном доме", что этот дом особенно хорош и т.п. Все это говорится только один раз в самом начале.

Основные методики, на основе которых делаются выводы о ситуации в сфере *семейных отношений*, - это *рисунок семьи* и *"Семья животных"*. При

анализе оцениваются размер фигур, особенности их расположения на рисунке, последовательность изображения, поза, выражение лиц, детализированность рисунков. Сопоставляется состав нарисованной и реальной семьи ребенка. Если в семье животных изображено несколько детей, то важно выяснить, с кем из них идентифицируется ребенок. Довольно часто это проявляется в словах, когда одного из изображенных детей он называет "ребенок", а другого - "сестра" или "брат". Если в действительности у обследуемого мальчика есть старшая сестра, а в семье животных изображено двое детей, причем один из них назван "старшим братом", а другой - "младшей сестрой", то, скорее всего, ребенок идентифицируется с тем, кого он назвал "младшей сестрой" (отношения старшинства обычно более значимы, чем пол).

Показателями *благоприятной семейной ситуации* служат: изображение всех членов семьи, общая деятельность членов семьи или контакт между ними (соприкасающиеся руки), адекватные соотношения между ними по величине (ребенок меньше родителей, по различие не слишком велико).

#### 1) *Размер фигур.*

Бывает, что в рисунке реальной семьи и/или семьи животных *все фигуры изображены очень маленькими или очень большими*, в других рисунках, соответствующие изменения размера отсутствуют. Это дает основания предполагать, что соответствующие особенности эмоционального состояния связаны именно с семейной сферой. Если размеры рисунков уменьшены, то это значит, что ассоциации, относящиеся к своей семейной ситуации, вызывают у ребенка подавленное, депрессивное состояние. Если размеры резко увеличены, то, следовательно, семейная тематика связана с переживанием тревоги.

*Относительная величина* изображенной фигуры (но отношению к другим членам семьи) отражает степень значимости данного члена семьи в восприятии ребенка. Так, изображение родителей очень большими, а себя - очень маленьким говорит о том, что ребенок ощущает себя подавленным или заброшенным. Нередко это происходит в тех случаях, когда родители действительно оказывают на него сильное давление, когда они повышенно требовательны или чрезмерно его опекают (для ситуации гиперопеки наиболее типично очень крупное изображение матери). Изображение кого-либо из родителей особо маленьким интерпретируется как представление о его малой значимости в семье. Например, папа, проводящий целые дни на работе и почти не

появляющийся дома, нередко изображается маленьким, поскольку в семье он воспринимается ребенком как фигура второстепенная. При конкурентных отношениях с братом или сестрой они также часто изображаются особо маленькими (намного меньшими, чем должны были бы быть в соответствии с их реальным возрастом). Иногда, если ребенок считает, что родители предпочитают ему брата или сестру, они, напротив, изображаются значительно большего размера, чем он сам.

Изображение себя самым высоким говорит о претензиях ребенка на лидирующее положение в семье. Оно часто встречается у избалованных детей, привыкших командовать взрослыми. Однако подобные рисунки не обязательно говорят о том, что ребенок реально играет в семье главенствующую роль; они могут свидетельствовать о том, что ребенок лишь стремится к такой роли. Доминирование собственной фигуры на рисунке может достигаться разными средствами: выдвиганием себя на передний план с отодвиганием остальных назад, помещением себя на какое-нибудь возвышение (на стул, на горку), изображением на себе высокой шапки (верх которой оказывается верхней точкой рисунка) и т.п.

## *2) Расположение фигур на листе.*

Прежде всего определяется, имеется ли между изображенными членами семьи какой-либо контакт. Это может быть физический контакт (соприкасающиеся руки или тела) или же какая-то общая деятельность. Изолированность фигур друг от друга - показатель недостаточно насыщенных эмоциональных отношений в семье. Если изолирована только одна какая-либо фигура, то это, скорее всего, отражает слабую связь данного члена семьи с остальными. Изображение себя отдельно от остальных - свидетельство ощущения своей изолированности в семье (это ощущение не обязательно соответствует действительности). При серьезных нарушениях внутрисемейного общения фигуры разных членов семьи нередко отделены друг от друга перегородками, помещены в разных комнатах или же рисуются на разных листах.

Иногда встречается сверхплотное расположение фигур, когда они частично перекрывают друг друга. Это говорит либо о том, что в семье действительно сверхтесные связи, либо о потребности ребенка в таких связях (чаще всего одно сочетается с другим: привыкнув к сверхтесному контакту, ребенок уже не может обходиться без него в силу недостатка самостоятельности). Повышенная

плотность расположения фигур часто встречается в неполных семьях, поскольку в таких семьях у родителя часто возникает чрезмерная "замкнутость" на детях.

Интервалы между фигурами более или менее соответствуют близости отношений. Например, если ребенок изобразил две пары: себя рядом с сестрой и отдельно - родителей, стоящих один рядом с другим, то это может говорить о том, что дети в семье в значительной мере живут своей, отдельной от родителей жизнью. Полезно посмотреть, кого из членов семьи ребенок поместил рядом с собой. Обычно это тот, с кем автор рисунка ощущает наибольшую близость.

### *3) Последовательность изображения членов семьи.*

Первым обычно изображается член семьи, наиболее значимый для ребенка. В отличие от величины изображения, отражающего отношения доминирования ("кто в семье главнее"), последовательность изображения связана со значимостью человека именно для ребенка, а не вообще в семье. От расположения рядом с собой, отражающего эмоциональную близость, последовательность изображения отличается тем, что значимость может определяться чисто бытовыми обстоятельствами (например, тем, кто проводит с ребенком больше всего времени) и не соответствовать эмоциональному отношению ребенка к данному человеку.

Демонстративные дети часто начинают рисунок семьи с собственного изображения. Застенчивые, тревожные дети часто рисуют себя в последнюю очередь.

### *4) Поза, выражение лица, детализированность.*

При анализе позы персонажей используются те же критерии, что и в методике "Рисунок человека", только на этот раз они должны быть отнесены не к самому ребенку, а к его восприятию того персонажа, поза которого анализируется. Так, если ребенок изобразил одного из членов семьи в экстравертной позе, а другого — в интровертной, то это означает, что именно так он их и воспринимает (очень часто, хотя и не всегда, это восприятие оказывается вполне адекватным). Если все члены семьи изображены в одинаковой позе, той же, что и в методике "Рисунок человека", то это, скорее всего, проявление идентификации ребенка с другими членами семьи, приписывания им собственных особенностей.

Агрессивная поза какого-либо из членов семьи (поднятая рука, преувеличенная кисть руки) может свидетельствовать о его реальной агрессивности по

отношению к ребенку или импульсивности (взрывчатости).

Изображение кого-либо со спины - показатель конфликтного отношения. Если ребенок изображает со спины себя самого, то это свидетельствует либо о конфликтном отношении к семье в целом, либо о чувстве своей отвергнутости, неприятия другими членами семьи. Так же трактуется изображение в профиль, если оно повернуто не к другим членам семьи, а от них.

Выражение лиц изображенных членов семьи может отражать либо чувства ребенка по отношению к ним (улыбка -- положительное отношение, мрачная гримаса - негативное или двойственное отношение), либо представления ребенка об отношении к нему. Большой рот, особенно с зубами -признак того, что данный член семьи проявляет по отношению к ребенку вербальную агрессию (часто на него кричит).

Степень детализированности рисунка - показатель эмоционального отношения к данному члену семьи. Наиболее любимые члены семьи рисуются подробнее, с большим количеством деталей, чем менее любимые

*5) Соотношение состава реальной и нарисованной семьи.*

Отсутствие какого-либо члена семьи говорит либо о том, что он мало значим для ребенка, либо (чаще) о конфликтных отношениях ребенка с ним, негативных эмоциях по отношению к нему (это не значит, что эмоции чисто негативны: они могут быть амбивалентными, т. е. двойственными). Часто в рисунке отсутствуют братья или сестры, что обычно связано с конкурентностью отношений.

Отсутствие на рисунке себя - частый признак того, что ребенок чувствует себя в семье отверженным. Степень выраженности этого ощущения проверяется с помощью вопроса: "А ты никого не забыл?" Если ребенок так и не вспоминает, что он не нарисовал себя, то следует более прямой намек: "Я точно знаю, что ты еще кого-то не нарисовал". Если и это не приводит к дополнению рисунка, то проверяющий напрямую говорит: "Ты забыл нарисовать себя". Бывает, что даже после прямого указания ребенок уходит от изображения себя, объясняя, что "не осталось места", что себя он может нарисовать на другом листе и т.п. Это свидетельствует о весьма сильном чувстве отверженности.

Появление "дополнительных" членов семьи (отсутствующих и реальности) говорит о том, что ребенок воспринимает свою семью как недостаточную, в чем-то ущербную. Чаще всего дополнительной фигурой оказывается отец, который в реальной семье отсутствует. В таких случаях можно полагать, что у ребенка очень

сильно желание иметь отца, полную семью.

#### *б) Предметы.*

Изображение большого количества предметов (мебель, степы комнаты, деревья, если семья изображена в лесу) обычно встречается в тех случаях, когда в семье ослаблены и формализованы контакты, недостаточен уровень эмоционального общения. В этом отношении особенно показательны рисунки, которые начинаются не с изображения людей, а с изображения различных предметов. Аналогичные рисунки встречаются и у аутизированных детей: в этом случае недостаток эмоционального общения обусловлен не семейной атмосферой, а неспособностью ребенка к такому общению.

#### *7) Животные,*

Важный дополнительный показатель, имеющийся в тесте "*Семья животных*" - это то животное, в виде которого изображен тот или иной член семьи. При интерпретации следует опираться на те общекультурные ассоциации, которые связаны с изображенными животными. Так, изображение кого-либо из членов семьи в виде насекомого (муравья, мухи...) подчеркивает его малую значимость в семье. Упрямые, "колючие" лети часто изображают ребенка и в виде ежа. Змея или червяк, как правило, символизируют эмоциональную холодность, а нередко - негативное отношение (если таким образом изображен ребенок, то это может быть проявлением чувства своей отверженности в семье). Хищные животные (тигр, волк) совсем не обязательно символизируют агрессию. Часто они отражают лишь представление о силе и активности. В отличие от этого, крокодил - безусловный символ агрессии. Изображение родителей в виде особо крупных животных (слон, бегемот, носорог) характерно для детей, воспитывающихся в условиях гиперопеки и испытывающих сильное давление со стороны родителей.

#### *8) Данные, получаемые по другим тестам.*

Некоторую информацию о семейных отношениях ребенка могут давать такие тесты как рисунок дома и рисунок дерева. Так, в ответе на вопрос о том, кто живет в доме, нередко проявляется стремление избавиться от чрезмерной опеки родителей. В этом случае обычно утверждается, что *в доме живет ребенок*, причем его родители не упоминаются.

*Корни дерева* интерпретируются как показатель отношения ребенка к своему

прошлому и к семье ("корням" в широком смысле слова). При наличии опорной линии, изображающей землю, отсутствие на рисунке корней нормально. Если же опорная линия отсутствует, а дерево изображено как бы обрезанным снизу (без корней и без расширения ствола в нижней части), то это рассматривается как признак слабой бытовой ориентации, отсутствия серьезной привязанности к дому и семье. Чрезмерно большие, подробно вырисованные корни скорее свидетельствуют об острой потребности в опоре и привязанности, чем об их наличии. Очень показательны подробно вырисованные корни без изображения земли или висящие над землей. Подобные рисунки часто встречаются у беженцев, эмигрантов и других детей, лишившихся привычной почвы.

## **Часть III. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ**

### **III. 1. Построение беседы с родителями (учителем)**

Картину, полученную в результате психологического обследования, консультант описывает взрослому, обратившемуся за помощью. Начинающему консультанту можно посоветовать сначала провести анализ результатов, а потом уже беседовать с клиентом. Более опытному специалисту, не боящемуся "раскрывать карты" перед клиентом, присутствие взрослого, обратившегося за помощью, не только не мешает проводить анализ результатов, но, напротив, позволит провести его более аффективно (разумеется, присутствие ребенка недопустимо).

На этом этапе консультирования уместна активная работа с сознанием клиента, в ходе которой психолог популярно излагает ему результаты своих действий. Если клиент не разделяет сложившейся у консультанта точки зрения, то бессмысленно переходить к следующему варианту - конкретным рекомендациям по обучению и воспитанию ребенка. Они не будут восприняты и уж тем более - не будут выполнены. Психолог не может, подобно водопроводчику, сказать: "Я вам объяснил причину неполадок, а верить мне или нет - это ваше дело". Задача психолога не сводится к установлению причин, приводящих к трудностям, и формулировке рекомендаций. Консультирование всегда включает в себя элемент психотерапии. Оно может считаться успешным только тогда, когда психологу удастся найти общий язык с клиентом и побудить его предпринять меры,

необходимые для решения имеющихся проблем.

Неприятие точки зрения психолога на проблему проявляется не только в прямом споре. Очень

часто взрослый, выслушав консультанта, начинает немедленно интерпретировать его слова, давая объяснения названным причинам неблагополучия ребенка. Например, он может ссылаться на влияние генов: "Он весь в отца..." (и, мол, нет смысла с этим бороться). За таким поведением взрослого обычно стоит попытка уйти от реальной проблемы, обнаженной психологом, снять с себя ответственность, переложив вину за прошлые и будущие неудачи на некоего анонима (гены, родовую травму, плохой детский сад).

Казалось бы, такое поведение лишено логики: ведь клиент сам обратился за помощью. Однако реальные мотивы обращения нередко бывают совершенно другими. Бывает, что человек стремится таким способом продемонстрировать свою добросовестность ("Смотрите, какая я хорошая мать: как только у дочери возникли трудности, я сразу повела ее к психологу").

Иногда родители обращаются к консультанту по настоянию других членов семьи (например, бабушки) или школьных педагогов, а сами не считают это нужным. Учитель может обратиться к школьному психологу "для проформы", чтобы снять с себя ответственность за то, что ребенок не понимает его объяснений. Главная задача консультанта в таких случаях — попытаться вернуть взрослого к осознанию необходимости решать проблему.

"Если причины тревожности вашего ребенка - в далеком прошлом, то сейчас они уже не действуют. Поэтому сегодня нам практически все равно, откуда взялась тревожность - от природы или от воспитания. Сейчас для вашего сына главное - изжить свое беспокойство, не дать ему разрастись" (конечно, такое говорится в том случае, если первичный источник 'тревожности сейчас уже действительно не действует). Таким способом консультант может активно, но достаточно мягко отводить любые непродуктивные интерпретации его слов.

Нередко клиент демонстрирует полнейшее согласие с консультантом, спешит заметить: "Да-да, я тоже всегда так и думал" или восхититься: "Ах, как вы правы!" В этих случаях полезно проверить, насколько хорошо он понял то, что ему рассказано. За чрезмерно активной демонстрацией согласия очень часто скрывается непонимание подлинного смысла выводов и заключений психолога.

В беседе с клиентом желательно избегать научных терминов. Разговор должен быть научным по содержанию, а не по форме. Если же консультант

считает важным познакомить клиента с какими-либо понятиями, то их значение должно сразу же подробно разъясняться. Полезно заранее выяснить профессию клиента и круг его интересов: тогда будет яснее, насколько популярным должен быть язык консультанта.

В зависимости от характера проблемы, *рекомендации* могут касаться либо *занятий*, направленных на коррекцию отклонений в умственном развитии, либо *корректировки поведения* ребенка (а чаще - поведения взрослых по отношению к ребенку). Рекомендации могут даваться в той же беседе, которая началась с анализа психологических особенностей ребенка, а могут быть отложены на следующую встречу. В любом случае, консультант должен прежде всего убедиться, что клиент принял его точку зрения на проблемы ребенка. Свидетельством такого принятия могут служить эпизоды из жизни ребенка, которые приводятся взрослым как бы в подтверждение слов психолога. Возможны "педагогические прозрения" типа: "Вот теперь, после вашего объяснения, я вдруг понял, почему..." (и дальше следует рассказ о каких-то проблемах, не вошедших в первичную жалобу, но теперь получивших разъяснение). Все это свидетельствует о принятии точки зрения консультанта, т. е. о том, что взрослый увидел картину неблагополучия по-новому – глазами психолога. Следовательно, он внутренне готов менять что-то в своей жизни, на которую ему удалось взглянуть со стороны.

Как уже говорилось, без совмещения точек зрения психолога и клиента консультация не может быть результативной. Однако не во всех случаях прав оказывается психолог. Иногда не родители, а он сам под влиянием убедительных аргументов меняет свою исходную гипотезу. Так или иначе, но необходимо добиться совпадения позиций по основным вопросам.

Бывает, что трудности в объединении позиций вызваны недопониманием. В этих случаях психолог пытается сформулировать свою точку зрения другими словами, показать, что, в сущности, разговор идет об одном и том же, но на разных языках (в этом случае он выступает как "переводчик"). В своем рассказе он обязательно использует точные формулировки первичных жалоб, подчеркивая, что в его заключении учтено все то, что сказано клиентом. И лишь когда взрослый, обратившийся за помощью, убедится, что его жизненная проблема правильно понята и без искажений представлена в научной интерпретации, консультант может в общем киле сформулировать те шаги, которые помогут преодолеть зафиксированные трудности.

Лучше всего, если конкретные пути реализации общего "психологического рецепта" наметит сам клиент - естественно, при помощи наводящих вопросов и подсказок консультанта, который оценивает степень реалистичности педагогических планов родителей или учителя. Если же клиенту не удастся самостоятельно предложить приемы коррекционной работы, то для выработки конкретных советов консультанту, как правило, приходится провести дальнейший расспрос о бытовых условиях жизни семьи.

Психологические рекомендации будут тем продуктивнее, чем больше в их разработке участвует клиент. Во-первых, только он сам может решить, что он на самом деле готов делать, а чего делать не готов. Во-вторых, ощущение человеком того, что он сам нашел выход из собственных затруднений, резко повысит мотивацию выполнения коррекционных замыслов.

В последующих разделах даны общие, схематические рекомендации по коррекции поведения и развития детей с теми или иными психологическими особенностями. При работе с клиентом эти схемы должны быть предельно конкретизированы, доведены до техник, привязанных к определенным условиям жизни семьи (класса). Рекомендации излагаются применительно к основным диагнозам, которые ставит консультант при обследовании и смысл которых обсуждается с клиентом, как описано выше.

В частности, приводятся рекомендации, относящиеся к воспитанию детей с разными видами акцентуаций характера и с разными психологическими синдромами. Акцентуации характера не представляют собой патологии и не требуют коррекции к собственному смыслу слова. Однако при достаточно выраженной акцентуации у ребенка (и у взрослых, воспитывающих его) могут возникать сложности. В первую очередь, важно, чтобы взрослые понимали и учитывали в общении с ребенком его психологический склад. Уже одно это существенно облегчит решение проблем. При некоторых акцентуациях полезны также дополнительные рекомендации.

## **III.2. Рекомендации при основных психологических синдромах**

### ***A. Варианты развития, связанные с высоким уровнем демонстративности***

*Истероидный тип.* Важно, чтобы родители и учителя понимали, что у

ребенка повышена потребность во внимании к себе и что нужно найти формы, в которых она могла бы успешно удовлетворяться. Необходимо помнить о склонности истероидного ребенка к аггравации (подчеркиванию симптомов любого имеющегося у него заболевания) и об *опасности последующего развития по истерическому типу*. Если по рассказу родителей складывается впечатление, что ребенок действительно движется в этом направлении, то нужно изложить общие принципы отношения к заболеваниям. Их суть в том, что *лечение не должно быть приятным*. Должны выполняться все необходимые лечебные процедуры, но любые развлечения во время болезни нужно предельно ограничить, чтобы болезнь ни в коем случае не становилась приятным времяпрепровождением. Напротив, когда ребенок здоров, надо стараться побольше с ним общаться и делать его жизнь как можно интереснее и насыщеннее событиями,

*Негативное самопредъявление*. Общие принципы рекомендаций для детей с негативным самопредъявлением просты, хотя им не всегда бывает легко следовать.

Основной принцип — это четкое распределение, регуляция внимания к ребенку по формуле: внимание уделяется ему не тогда, когда он плохой, а когда он хороший. Здесь главное - замечать ребенка именно в те минуты, когда он незаметен, когда не скандалит и не пытается привлечь к себе внимание хулиганскими выходками. Если же начинаются такие выходки, то любые замечания надо свести к минимуму.

Особенно важно, чтобы взрослые отказались от ярких эмоциональных реакций, ибо их-то ребенок и добивается. Активно-эмоциональное отношение к проделкам демонстративного "негативиста" - это фактически не наказание, а поощрение, подкрепляющее асоциальные способы привлечения взрослых. Если на него накричат и натопают йогами, то он расценит это как свое большое достижение. Если же еще и дадут подзатыльник в сердцах - это уже явная победа над педагогическими принципами взрослых, да и над ними самими. Основной способ наказать "негативиста" за его проделки - это лишить его общения. А главная награда - это любящее, открытое, доверительное общение в те минуты (часы), когда ребенок спокоен, уравновешен и делает то, что надо (или, по крайней мере, то, что можно).

Если проступок настолько серьезен, что оставить его без внимания не-

возможно, то наказание должно быть предельно безэмоциональным. Например, если ребенок хочет смотреть телевизор - выключить его, вынуть шнур или предохранитель и спрятать, сказав только: "До завтра смотреть телевизор не будешь", а затем не обращать внимания на все крики о том, что он "заставит отдать шнур", "разобьет и выбросит телевизор" и т.п.

Взрослые должны быть готовы к тому, что в первое время изменение стиля общения приведет, скорее всего, не к снижению, а к взрыву негативизма. На этом этапе ребенок обнаруживает, что средства, с помощью которых он до сих пор добивался внимания, вдруг перестали действовать. Первое, что он пытается сделать, — это "проломить стену лбом": усилить те средства воздействия на взрослых, которые до сих пор были столь эффективны.

Очень важно помнить, что ребенка с высокой демонстративностью ни в коем случае нельзя оставлять вообще без внимания. Он обязательно найдет те или иные способы его привлечения, и они могут оказаться гораздо хуже, чем все, что было до сих пор. Внимание, заинтересованность, эмоционально насыщенное общение - все это должно быть предоставлено ребенку в те (возможно, редкие) промежутки времени, когда он ведет себя хорошо или хотя бы несколько лучше, чем обычно. Скандал, устроенный им пять минут назад, должен быть забыт, как будто его и не было.

Итак, во время скандала - холодность и равнодушие, чуть позже - тепло и внимание. Только ни в коем случае не следует устраивать сцен примирения, прощения и т.п., иначе может закрепиться ритуал: скандал - примирение. Прежние нарушения должны быть именно *изжиты*, они больше не должны ни вспоминаться, ни обсуждаться. Если за них было предусмотрено какое-либо наказание, то оно не должно отменяться (разве что ребенок совершит уж совсем выдающийся подвиг - например, по собственной инициативе вымоет полы в квартире).

Удовлетворить ненасытную потребность ребенка с негативным самопредъявлением во внимании к себе бывает очень непросто. Необходимо найти сферу, в которой он может реализовать свою демонстративность. В данном случае особо благоприятны, а иногда практически незаменимы театральные занятия. Ребенок с негативным самопредъявлением все время играет какую-то роль — вот и надо дать ему играть ее не в жизни, а на сцене. При этом нет необходимости специально заботиться о его успешности. Он почти наверняка сумеет добиться успеха на сцене и без чьей-либо помощи: актерство — его стихия.

Если у ребенка имеется не их о логически и синдром *позитивного самопредъявления*, но в отдельных сферах (например, в семейных отношениях) самопредъявление неативно, то подход к нему в таких случаях должен быть тем же самым.

### ***Б. Варианты развития, связанные с тревожностью, депрессивными тенденциями, снижением мотивации***

***Психастенический склад личности.*** Главная особенность ребенка с психастеническим складом личности —это повышенная тревожность и высокая сензитивность (чувствительность). Нельзя допустить, чтобы психастеничный ребенок был замкнут на своих неудачах. Ему необходимо найти такую деятельность, в которой он способен самоутвердиться. Ощущение успеха - лучшее лекарство от повышенной тревожности.

Дети с этим складом личности подвержены астенизации, поэтому в работе с ними важно дозировать нагрузки. В занятиях надо делать достаточно частые перерывы, чтобы ребенок мог отдохнуть. Для ребенка с повышенной сензитивностью любой раздражитель оказывается как бы более сильным, чем для других детей. Желательно оберегать его от чрезмерно сильных впечатлений (не кричать на ребенка, не позволять ему смотреть фильмы ужасов, стараться избегать травмирующих ситуаций типа похорон или поминок и т.п.).

Если уже возникла ***астения***, то дозировка нагрузок должна быть особенно строгой. В любых занятиях, а особенно в умственном труде, ослабленному ребенку необходимы частые перерывы, заполненные либо активными движениями (типа игры в мяч), либо релаксацией. Родителям следует показать простейшие приемы релаксации. При особо сильной астении *рекомендуется предоставлять ребенку дополнительный выходной день* посередине учебной недели.

***Циклоидный склад личности*** обычно не приводит к каким-либо специфическим трудностям. В периоды снижения настроения возможно снижение успешности в учебе. Не нужно стараться какими-либо искусственными способами "подстегнуть" ребенка. Надо спокойно относиться к естественным для него колебаниям продуктивности и максимально использовать благоприятные периоды.

***Снижение мотивации,*** В этих случаях основная линия рекомендаций -

разнообразные техники совместных занятий детей и взрослых, включающих познавательные -элементы. Если в результате психологического обследования ребенка обнаруживается полное отсутствие у него познавательной направленности, то можно предположить, что взрослые никогда не вели с ним совместных познавательных занятий, а за этим часто скрывается отсутствие познавательных ценностей в семье. Однако, если консультанту удастся убедить родителей, что развитие познавательных интересов - это основное средство помощи их ребенку, то взрослые хотя бы на некоторое время могут "симулировать" отсутствующий у них самих познавательный интерес (например, живо заинтересоваться процессом роста растений и начать, проводить совместно с ребенком соответствующие эксперименты).

Причина отсутствия познавательных интересов у ребенка бывает и обратной: когда родители, чересчур озабоченные его развитием, слишком рано и в неподходящих формах начинают "напичкивать" его знаниями, учить читать, писать и считать. Педагогически безграмотное обучение может прочно отбить у ребенка желание заниматься любыми подобными вещами. Выход в этом случае тот же; совместные занятия с познавательной направленностью, а не одностороннее обучение с позиции учителя, вдалбливающего знания нерадивому ученику.

Простейшие варианты совместных познавательных занятий с ребенком - это, например, наблюдение за прорастающими растениями (очень удобный и доступный объект для таких наблюдений - фасоль); фиксация изменений в природе, когда с ранней весны до поздней осени ребенок вместе с родителями, гуляя по ближайшему лесу, определяет по простейшему школьному определителю растения и записывает, какие новые виды цветов появляются каждую неделю; попытки самостоятельного прогноза погоды в соответствии с известными приметами, которые ребенок вместе с родителями отыщет в календаре природы; рассматривание разных мелочей в микроскоп; наблюдения за домашними животными (с обязательными записями своих открытий); опыты с набором "Юный химик". Занятие (или несколько занятий) из предложенного набора или какое-либо самостоятельно изобретенное с учетом конкретных семейных условий становится первым мостиком, ведущим к восстановлению учебной мотивации.

Какой-либо кружок с познавательной направленностью может помочь взрослым компенсировать домашний дефицит познавательных ценностей.

Особенно удачно, если в кружок ребенка ведет кто-нибудь из более старших ребят, уже увлеченных астрономией, компьютерами, историей или насекомыми. Но совместные познавательные занятия должны носить характер вовлечения одного ребенка в сферу интересов другого, а не обычного "подтягивания" отстающего, скажем, по математике. Значимость общения со старшим ребенком может оказаться условием "запуска" познавательных мотивов. Местом совместных занятий детей не обязательно должен быть кружок; дома родители могут<sup>1</sup> устраивать для детей нечто вроде "клуба по интересам", в котором сами принимают посильное участие.

*Хроническая неуспешность.* Главное, что должны сделать взрослые при таком "диагнозе", - это обеспечить ребенку ощущение успеха. Для этого при оценке его работы надо руководствоваться несколькими несложными правилами. Главное из них -• ни в коем случае не сравнивать его весьма посредственные результаты с эталоном (требованиями школьной программы, образцами взрослых, достижениями более успешных одноклассников). Ребенка нужно сравнивать только с ним самим и хвалить его лишь за одно: за улучшение его собственных результатов. Если во вчерашней контрольной он правильно сделал только один пример из десяти, а в сегодняшней — два, то это надо отметить как реальный успех, который должен быть высоко и без всякой снисходительности или иронии оценен взрослыми. Если же сегодняшний результат ниже вчерашнего, то надо лишь выразить твердую уверенность в том, что завтрашний будет выше.

Очень важно найти хоть какую-нибудь сферу, в которой ребенок может оказаться успешным, реализовать себя. Этой сфере надо придать высокую ценность в его глазах. В чем бы он ни был успешен, - в спорте, в чисто бытовых домашних делах, в компьютерных играх или в рисовании, - это должно стать предметом живого и пристального интереса родителей. Ни в коем случае нельзя ставить в вину ребенку неуспехи в школьных делах. Напротив, следует подчеркивать, что, раз он что-то научился делать хорошо, то постепенно научится и всему остальному.

Иногда взрослым кажется, что у ребенка нет способностей вообще ни к чему. Однако в действительности такого практически никогда не бывает. Может быть, он хорошо бегают? Тогда надо отдать его в секцию легкой атлетики (а не говорить, что на это у него нет времени, потому что он не успевает сделать уроки).

Возможно, он умеет аккуратно работать с мелкими деталями? Тогда ему стоит записаться в кружок авиамоделирования. Ребенка, страдающего хронической неуспешностью, нужно не просто побольше хвалить и поменьше ругать (что очевидно), но хвалить именно тогда, когда он что-то делает (а не тогда, когда пассивно сидит, не мешая окружающим).

Родителям и учителям необходимо излечиться от нетерпения: ждать успехов и учебе придется долго, так как снижение тревожности не может произойти за одну неделю. Да и тогда еще "хвост" накопившихся пробелов в знаниях долго будет давать о себе знать. Школа должна очень долго оставаться сферой щадящего оценивания, снижающего тревогу (что уже само по себе дает некоторое улучшение результатов). Следует бы п. готовыми к тому, что школьные дела могут так и остаться вне сферы детского самоутверждения, поэтому болезненность школьной ситуации должна быть снижена любыми средствами. В первую очередь, необходимо снизить ценность школьных отметок (но не Знаний!). В особо серьезных случаях приходится идти на обесценивание и ряда других школьных требований и ценностей (например, закрывать глаза на то, что не полностью выполняются домашние задания). Благодаря этим мерам у ребенка постепенно снижается школьная тревога, а так как на уроках он продолжает работать, -то накапливаются и некоторые достижения.

Важно, чтобы родители не показывали ребенку свою озабоченность его учебными неудачами. Чтобы, искренне интересуясь его школьной жизнью, они при этом смещали акценты своих интересов на отношения детей в классе, подготовку к праздникам, дежурства по классу, экскурсии и походы, но не фиксировались на области неуспеха на школьных, отметках.

В качестве чрезвычайно значимой, высоко ценимой и остро их интересующей должна подчеркнута выделяться та сфера деятельности, в которой ребенок успешен и может самоутверждаться, обрести утраченную веру в себя. Такой пересмотр традиционных школьных ценностей позволяет предупредить самый тяжкий результат хронической неуспешности - резко отрицательное отношение ребенка к учебе, которое к подростковому возрасту может превратить хронически неуспевающего ребенка в законченного хулигана. При этом не возникает и другое частое следствие хронической неуспешности - тотальный регресс, приводящий к глубокой пассивности и безразличию. В общем, чем больше родители и учителя фиксируют ребенка на школе, тем хуже для его школьных успехов.

Под конец вернемся к вопросу, поставленному родителями Ани (см. пример,

приведенный в разделе 1,3) - имеет ли смысл оставлять ребенка с хронической неуспешностью на второй год или переводить во вспомогательную школу. На этот вопрос я ответил отрицательно. Способности девочки вполне достаточны для того, чтобы усвоить учебный материал. Надо только сделать занятия более живыми и интересными и перестать непрерывно ее ругать, вызывая у нее примерно то состояние, которое возникает у кролика при виде удава. Тогда она, безусловно, сумеет выбраться на уровень "троечницы", что уже вполне неплохо. Оставление же на второй год лишь еще понизит ее уверенность в себе (хотя понижать ее почти некуда), еще углубит хроническую неуспешность.

Тем более не следует отдавать Аню в школу для умственно отсталых (или для детей с задержкой развития). Эти школы предназначены не для детей с резко повышенной тревожностью, а для тех, у кого понижен уровень умственного развития. Мы уже писали о том, что у некоторых детей к хронической неуспешности приводит именно задержка психического развития. В этом случае специальная школа будет полезна и, возможно, перевода в такую школу окажется достаточно для преодоления возникших трудностей. Но у Ани причина трудностей другая, а значит, и меры должны приниматься другие.

***Уход от деятельности и психологическая инкапсуляция.*** Основные направления рекомендаций таковы. Во-первых, активное воображение ребенка надо развернуть во внешней форме, направить его на решение реальных творческих задач. Во-вторых, в этой реальной продуктивной творческой деятельности ему необходимо сразу обеспечить эмоциональное подкрепление, внимание, ощущение успеха.

Если при хронической неуспешности не имеет значения, где именно ребенку удастся обеспечить успех, то при уходе от деятельности и психологической инкапсуляции нужна такая сфера, которая удовлетворит, насытит фрустрированную потребность демонстративного ребенка во внимании к себе. Для демонстративных детей самой лучшей областью компенсации часто становится сцена, театральная самодеятельность. Однако при повышенной тревожности, типичной для рассматриваемых синдромов, рекомендовать ребенку сцену приходится с большой осторожностью. Если у него недостаточна уверенность в себе, высока стеснительность, то на сцене он будет скован и не сможет выступать с успехом. А ощущение успеха, внимание, эмоциональная поддержка, - необходимые условия "лечебного" воздействия творчества.

Поэтому в данном случае лучше рекомендовать какую-либо другую деятельность, связанную с искусством - скажем, кружок рисования или литературную студию (для подростков).

К сожалению, музыкальная школа (в существующем виде) обрекает ребенка на годы технических упражнений и едва ли может удовлетворить его потребность во внимании, в признании его успехов. Если для материализации детского воображения выбирать музыку, то следует поискать особые формы - типа семейного музицирования, домашних концертов с использованием инструментов, не требующих безупречного владения техническими навыками.

Первичный поиск области самореализации для ребенка с уходом от деятельности психолог предпринимает вместе с родителями. Если они отрицают наличие у своей дочери или своего сына каких-либо художественных способностей, то можно рекомендовать занятия абстрактной живописью. После показа репродукций или, что еще лучше, картин на выставке, после того как ребенок убеждается, что такая вещь как абстрактная живопись действительно существует и пользуется общественным признанием, ему предлагается самому попробовать создать нечто подобное. Рисование абстракций на больших листах бумаги (лучше - цветной) гуашью, широкой кистью "обречено на успех". Яркие декоративные рисунки вообще хорошо удаются детям, а детям с развитым воображением (как при уходе от деятельности) - особенно. "Шедевры" обязательно следует вывешивать для украшения квартиры и с гордостью показывать всем, кто приходит в дом. Они действительно красивы, а главное, нет никаких критериев для строгой оценки и уж тем более - для осуждения.

Слушая рекомендации психолога, родители и учителя нередко высказывают опасения в том, что при постоянном похваливании, повышенном внимании к детским успехам у ребенка может развиться "самоуверенность". Они боятся, что он может начать требовать к себе еще больше внимания, т.е. что его личностные особенности дополнительно обострятся. Приходится объяснять, что высокая потребности во внимании к себе — это не недостаток, а личностная особенность. Как и любая другая личностная особенность, она приводит к положительным или отрицательным проявлениям в зависимости от обстоятельств жизни ребенка. Складывается она очень рано и далее может развиваться либо естественно (если встречается понимание у окружающих), либо в извращенных формах. Ощущение успеха приводит вовсе не к "самоуверенности", а к устойчивой позитивной самооценке, побуждающей ребенка мужественно преодолевать трудности и

неудачи, добиваться реальных, а не воображаемых достижений.

В психологии хорошо известно, что загнанная внутрь, нереализуемая потребность во внимании к себе может породить одно из серьезных психических заболеваний - истерию. Обычно мы не рассказываем об этом родителям, боясь вызывать у них ненужные опасения, которые могли бы повредить нормальному воспитанию ребенка. Однако иным родителям - тем, кто слишком упорно настаивает на том, что "девочка должна быть скромной" или что "захваливать детей вредно", - психолог-консультант бывает вынужден описать и такой неблагоприятный сценарий. Иногда такое объяснение-ЭТО единственный путь привести их к пониманию того, какими проблемами чреваты для ребенка их педагогические взгляды.

### ***В. Варианты развития, связанные с трудностями социализации***

*Шизоидная акцентуация.* Первое, что надо сделать, - это объяснить родителям, как учитывать крайнее своеобразие их ребенка, как видеть прежде всего достоинства, а не теневые стороны этого психического склада. Главный вывод, к которому их следует подвести; ребенка нельзя кардинально перевоспитывать, но возможно "косметически" корректировать те формы поведения, которые чреваты для него наибольшими конфликтами с другими людьми. При этом все формы социального поведения будут прививаться медленно (у шизоидов с трудом формируются социальные навыки и автоматизмы) и в основном рациональными средствами: через сознательное планирование и контроль. Поэтому прогноз тем благоприятнее, чем выше интеллектуальный уровень ребенка.

Одна из частых проблем, связанных с шизоидностью - *аутизация*, нарушения общения. Родителям следует рассказать, как взрослый может целенаправленно строить общение небольшой группы детей. Поначалу ребенка надо учить общаться и сотрудничать с одним-двумя партнерами. Общий принцип участия взрослого в детском общении: как можно более незаметная помощь, подсказка в случае конфликта или выпадения из общего дела. Предположим, дети не могут сами придумать, чем им заняться. Тогда взрослый должен подсказать им какую-нибудь интересную игру. Как только они начали играть, он отходит в сторону, представляя дальнейшую инициативу им самим. Но вдруг снова возникает затруднение - например, двое ребят поспорили, кому из них достанется самая

интересная роль. Тут взрослый снова вмешивается, помогает решить спор (скажем, предлагает ввести в игру еще одну не менее привлекательную роль) и снова отодвигается на задний план.

Детям проще всего общаться со старшим ребенком: он охотно берет на себя роль ведущего, и от остальных требуется лишь выполнение его указаний. Младшие почти никогда с этим не спорят, признавая безусловный авторитет возраста. Поэтому ребенку, у которого есть трудности в общении, полезно для начала обеспечить возможность контактов со старшими детьми. Следующий этап в развитии навыков общения - это контакты с младшими. Теперь уже он сам выступает в роли старшего, и авторитет возраста обеспечивает успех его пока еще не очень умелым попыткам организовать какое-либо совместное занятие. Самое трудное - это общение со сверстниками. Тут уж приходится самому находить "золотую середину" между командованием и подчинением, все время соотносить свои намерения с желаниями других детей.

Начиная с предпуберткового возраста можно рекомендовать, помимо игровых, рациональные средства анализа ситуаций общения, моделировать и разбирать с ребенком различные случаи конфликтов, искать способы их конструктивного разрешения.

*Гипертимный склад личности.* Повышенная активность ребенка с гипертимным складом личности порождает немало трудностей. Такой ребенок нуждается в постоянном контроле. Однако этот контроль не должен выражаться в замечаниях и "чтении нотаций". Он должен обеспечивать полезные направления для приложения детских сил и энергии, т.е. идти не по пути ограничения активности, а по пути ее продуктивного использования. Особенно полезны такому ребенку занятия спортом. Из наиболее подходящих видов спорта можно назвать плавание, снижающее возбудимость нервной системы, и восточные единоборства, прививающие навыки самоконтроля и самодисциплины (конечно, если тренер не ограничивается их чисто внешней стороной). Вообще, формирование самоконтроля и организации деятельности - важнейшая задача для ребенка с гипертимным складом личности. Некоторые рекомендации, относящиеся к технике формирования этих качеств, приведены ниже, в связи с проблемой компенсации педагогической запущенности.

*Эпилептоидный склад личности.* У детей с таким складом личности затруднено переключение с одного занятия на другое, вхождение в любую новую

деятельность. Надо давать им достаточно времени для включения в работу, не "дергать" и не торопить. Количество переключений следует по возможности уменьшить. В частности, не стоит делать слишком частых перерывов в занятиях, так как после каждого перерыва будет уходить много времени на возвращение к работе. Истощаемость у таких детей, как правило, невысока, что позволяет удлинять занятия. У детей с эпилептоидно1 акцептуацией часто замедлен темп деятельности. В связи с этим будут полезны соответствующие рекомендации, которые вы найдете в подразделе, посвященном нарушениям в развитии познавательных процессов,

*Высоком конфликтность, агрессивность.* Едва ли возможно просто редуцировать истинную агрессивность, за которой стоит направленность на разрушение. Но этой направленностью можно манипулировать, придавать ей социально приемлемые формы. Так, удастся канализировать действенную агрессию в вербальную (словесную), представляющую меньшую опасность для окружающих. Вербальная агрессия (например, замечания за проступки) — это вполне допустимая, социально разрешенная форма агрессии. И если у человека высокий, но "окультуренный" уровень агрессивности, то он просто любит делать окружающим такие замечания. Скажем, если девочка поколачивает своего младшего брата, то полезно поручить ей следить за его поведением и делать ему замечания, когда он ведет себя неправильно; любая же физическая агрессия должна быть строго запрещена и должна оцениваться как полный провал возложенной на старшую сестру "педагогической миссии" (такая оценка будет для нее очень обидной и заставит в дальнейшем воздерживаться от рукоприкладства).

Еще более приемлемой формой сублимации истинной агрессии является направленность на преодоление, разрушение внешних препятствий. Однако необходимо не только найти общие пути канализации агрессивных тенденций, но и давать выход сиюминутной агрессии. Для этого существуют несложные приемы: позволить ребенку яростно рвать бумагу, резать пластмассовым ножом пластилин, совершать безобидные разрушительные действия, которые в приступе агрессии ребенок может делать долго и с наслаждением. Иногда родители опасаются, что предпринимаемые ребенком разрушительные действия приведут к развитию, усилению агрессивности. Надо объяснить им что, напротив, разрядка агрессии снижает уровень ее напряженности. После такой разрядки полезны

успокаивающие занятия, вроде игр с песком, водой и/или релаксация. И лишь после того, как непосредственный агрессивный импульс отработан, возможны совместные занятия, в которых разрушительные порывы ребенка можно переадресовать с партнера на внешние препятствия на пути к общей цели.

Для агрессивных мальчиков с выраженным маскулинным (мужским) типом ценностей целесообразно напрямую работать с идеалом "настоящего мужчины", подключая к прочим представлениям об эталоне мужественности такие качества как сдержанность, владение собой.

При *защитной агрессии* рекомендуется, прежде всего, работа по обучению средствам общения (см. соответствующие рекомендации выше, в связи с шизоидной акцентуацией). Кроме того, необходимо снять тревожность, чему способствует теплая эмоциональная атмосфера домашнего общения, душевный комфорт, ибо за защитной агрессией стоит ощущение небезопасности, угрозы внешнего мира. Канализировать защитную агрессию не нужно, так как у нее иная энергетика: агрессивное поведение побуждается не разрушительными, а оборонительными тенденциями. При выраженной защитной агрессии полезно обучать ребенка боевому искусству как целостному комплексу приемов самообладания, релаксации и самозащиты. Так можно придать мальчику, опасаящемуся нападения, уверенность в себе.

*Социальная дезориентация и отверженность.* Рассмотрим принципы преодоления социальной дезориентации на примере работы с Борей Р. (см. описание случая в разделе 1.4).

С Борей в течение года проводилась психокоррекционная работа. Главное, что было ему необходимо, - это научиться соотносить между собой разные социальные нормы по степени их значимости. Важнейшая роль в этом принадлежит родителям. На первом этапе они должны были полностью прекратить любые наказания и замечания за мелкие проступки, но неукоснительно пресекать (и наказывать) серьезные. Лишь убедившись в том, что наиболее грубые нарушения норм полностью прекратились, можно было делать следующий шаг. Однако, как часто бывает в подобных случаях, они и сами недостаточно отдавали себе отчет в том, какие нарушения можно считать мелкими, а какие должны быть признаны серьезными. Пришлось не одну встречу посвятить разбору как конкретных жизненных ситуаций, так и общих вопросов о том, что представляет собой меньшее зло: обман или воровство? драка или грубые слова?

нежелание убирать свои вещи или склонность портить чужие?

Папа утверждал, что все это плохо. О каких оттенках тут можно говорить? Пришлось обратиться к уголовному кодексу: все перечисленные в нем преступления плохи, но все же они очень сильно различаются по тяжести. Так же и детские проступки: например, обманывать плохо, но все же лучше, чем воровать.

Подобную же работу психолог проводил с самим Борей, но конечно, ее формы были совсем другими. Вот пример одного из специальных занятий, направленных на иерархизацию норм (т.е. соотнесение их по важности и значимости). По просьбе психолога Боря нарисовал нескольких мальчиков: "очень хорошего", "довольно хорошего, но не самого хорошего", "среднего, обычного", "плохого, но не очень" и "очень плохого". Затем мы стали обсуждать поведение каждого из них:

- Что такого делает этот мальчик, из-за чего его можно назвать очень хорошим?

- Он не крадет вещи.

- Конечно, нет. И все-таки то, что он никогда не ворует, еще не значит, что он очень хороший. Наверное, это ты сказал не про очень хорошего, а про среднего, обычного.

Проводя такие занятия, мы каждый раз четко определяли градации (степень положительности или отрицательности тех или иных поступков). Нередко мы также обсуждали с Борей так называемые моральные коллизии - вопросы о том, можно ли нарушить то или иное правило в той или иной ситуации.

Можно ли проехать на красный свет, если очень торопишься? А если не просто торопишься, а опаздываешь на работу? А если от этого зависит жизнь человека? При таких обсуждениях приходится постоянно помнить, что моральные нормы и нормы закона не всегда совпадают. Наши обсуждения проводились именно с точки зрения морали.

Через некоторое время наиболее грубые нарушения правил у Бори прекратились. Обрадованные родители решили, что теперь уже они смогут "одним махом" прекратить все оставшиеся негативные проявления. Пришлось их разочаровать. Даже на этом - довольно позднем - этапе работы нельзя хвататься за все сразу. Надо выбрать какую-то одну область и сосредоточить усилия на ней (опять же, оставляя пока без внимания все прочие нарушения). Так, шаг за шагом, удается постепенно ввести поведение ребенка с социальной дезориентацией в нормальные рамки.

Предотвращение этого психологического синдрома строится на тех же принципах, что и его коррекция. Главное условие - это естественное соответствие между тяжестью совершаемых ребенком проступков и следующего за ними наказания. Если наказание определяется не степенью вины, а настроением родителей или учителя, то детям трудно разбираться в "устройстве" социальной жизни. Гиперактивный ребенок нередко оказывается в ситуации постоянного наказания, так как не проходит часа, чтобы он не совершил чего-либо недозволенного. Из этого следует только один вывод: все мелкие нарушения должны оставаться без внимания и уж, во всяком случае, не должны влечь за собой наказания.

Социальная дезориентация поддерживается нарушениями общения со сверстниками, поэтому и в этом случае будут полезны рекомендации по налаживанию такого общения, приведенные выше (но по поводу шизоидной акцентуации).

Как мы видим, психологический синдром социальной дезориентации вполне можно преодолеть. Еще лучше, если удалось не допустить его возникновения. Как и при других психологических синдромах, главное - это не поддерживать порочный круг, при котором наше собственное поведение усиливает беспокоящие нас проявления в поведении детей. Для этого важно перенести центр тяжести с наблюдений за ребенком на наблюдения за своими собственными (родительскими, учительскими и т.п.) реакциями.

В описанном мной случае с Борей эту задачу оказалось решить не просто, но, когда она все же была успешно решена, дальнейшее стало делом гораздо более легким. Когда основные родительские жалобы свелись к тому, что Боря не убирает постель, я счел свою работу оконченной. На мой взгляд, с этим они уже смогут справиться самостоятельно, без психолога. А если и не смогут, то беда не очень велика. В крайнем случае, постель так и будет оставаться неубранной.

Рекомендации по преодолению психологического синдрома *отверженности* в принципе такие же, как и при социальной дезориентации. Однако в этом случае индивидуальной работы с ребенком и рекомендаций, даваемых его родителям, обычно оказывается недостаточно. При отверженности наиболее эффективна групповая работа, описанию которой посвящен следующий раздел книги.

**Семейная изоляция.** При этом психологическом синдроме требуется работа со всей семьей. Разумеется, в задачу психолога отнюдь не входит переориентация семьи со значимых для нее ценностей на представления, господствующие в

окружающей социальной действительности. Однако можно помочь ребенку и его родителям понять эти представления, найти в них хотя бы отдельные элементы, вполне приемлемые для себя. Как правило, отталкивание от ориентации окружающего общества в значительной степени держится на их незнании и чисто эмоциональном ощущении чуждости. Чем выше мера их понимания, тем выше и мера терпимости.

Для того, чтобы успешно проводить такую работу, психолог должен, прежде всего, попытаться понять и принять ценности семьи ("принять" - это не значит начать их разделять; это значит почувствовать их внутреннюю логику, естественную связь с нынешним или предшествующим образом жизни семьи). Он должен занять позицию не представителя общества, судящего (осуждающего) "чужаков", а позицию как бы стороннего наблюдателя, находящегося "над схваткой" и понимающего обе стороны.

При семейной изоляции имеются и более технические задачи: работа по повышению уровня самостоятельности ребенка, расширению его бытовых контактов с социальной действительностью (таких как хождение в магазин и т.п.). Полезно посоветовать родителям подыскать для ребенка круг общения со сходными (устраивающими семью) ценностями и установками. В результате этого ребенок сможет продвинуться от семейной изоляции к групповой, более благоприятной для его нормального взросления и психического развития.

Разумеется, все эти рекомендации относятся только к тем случаям, когда установки семьи, хотя и отличаются от господствующих в обществе, но социально приемлемы. При антисоциальных установках требуются совершенно другие подходы, которые здесь обсуждаться не будут: это, скорее, сфера криминальной психологии.

## **Г. Варианты развития, связанные с особенностями познавательных процессов**

### ***Нарушения в развитии познавательных процессов.***

При тяжелой форме *задержки психического развития* (сильно выраженных нарушениях обучаемости) ребенку требуется обучение в специальной школе. В более легких случаях вполне возможно его обучение в массовой школе, но дополненное специальными коррекционными занятиями. Такие занятия должен

проводить специалист-дефектолог (или же их могут проводить родители под руководством такого специалиста).

При *психофизическом инфантилизме* основной рецепт состоит в том, что отношения родителей и педагогов с ребенком должны соответствовать его психологическому, а не паспортному возрасту. Консультант убеждает родителей в том, что взросление неминуемо наступит, что детскость - это быстро проходящий недостаток. Общая логика рекомендаций: оставить ребенка в покое, примириться с тем, что он в чем-то младше своих сверстников. Увидеть, что он реально может, а чего не может, и не требовать от него гораздо больше, чем то, на что он способен. К примеру, если ребенок, будучи по своему психическому складу настоящим дошкольником, в принципе не готов самостоятельно делать уроки, но их, тем не менее, надо делать, то, во-первых, заниматься следует вместе, во-вторых, в игровой форме. Родители должны получить от консультанта подробные рекомендации по организации игровых занятий с ребенком, иногда даже в ущерб школьным домашним заданиям, ибо школьные навыки письма, чтения и счета легко осваиваются в игре, а освоение школьных требований самоорганизации и произвольности пока еще для ребенка недоступно.

Если инфантильный ребенок еще только должен начать учиться в школе (в соответствии со своим паспортным возрастом), то следует рекомендовать отложить начало обучения, поддержать его еще год в детском саду. В этом случае есть все шансы на то, что впоследствии проблем в учебе у него не будет. Иногда родителей нелегко убедить принять такое решение, особенно если по умственному развитию ребенок соответствует своему паспортному возрасту или даже опережает его. Тем не менее, и в этом случае общая "детскость" помешает ему успешно учиться в школе (возможно, трудности начнутся не сразу, но через некоторое время они почти неизбежны).

Если инфантильный ребенок уже учится в школе, то когда его оставляют на второй год это обычно только усиливает вторичные отклонения, о которых мы писали выше. Сам статус "второгодника" задает крайне неблагоприятную позицию как в глазах самого ребенка, так и в глазах его соучеников. По той же причине крайне нежелательно обучение инфантильного ребенка в специальной школе (для детей с задержкой психического развития, с нарушениями обучаемости или, тем более, для умственно отсталых). Перевод в подобную школу практически означает превращение временных и преодолимых трудностей в окончательные и непреодолимые.

Если у ребенка *замедлен темп деятельности*, то эту особенность следует просто учитывать. Нельзя осуждать ребенка за медлительность, над которой он не властен. Следует понимать, что при его темповых характеристиках нужно регулировать объем работы. Следовательно, объем домашнего задания можно и нужно сокращать, стремясь к тому, чтобы выполненная часть задания была сделана хорошо, а не к тому, чтобы было сделано все, но скверно.

Глубоко зашедшая **педагогическая запущенность** как по своим результатам, так и по способам коррекции близка к задержке психического развития (хотя имеет другую природу). Для ее преодоления необходимо обратиться к спец-дефектологам. Более легкие формы могут быть компенсированы «домашними средствами». Наиболее часто при пед. Запущенности страдают самоконтроль, внимание, организация деятельности.

Основное направление рекомендаций при **расстройствах внимания и нарушениях самоконтроля** - это техники формирования операций проверки и оценки своей работы. Вот схема одного из простейших, доступных любому взрослому приемов формирования контрольных операций у невнимательного ребенка.

Сначала взрослый пишет тексты (разумеется, занимательные, забавные) с большим количеством грубых ошибок. Ясно, что нельзя делать ошибки на орфографические правила, еще неизвестные ребенку. Можно использовать не только орфографический, но и математический материал: выписывать столбики примеров с решениями, примерно треть которых неверна. Ребенок должен выполнить роль учителя: красным карандашом исправить ошибки.

После того как ребенок научится находить по крайней мере половину ошибок, сделанных взрослым, ему предлагается взять на себя его роль: «Зачем я буду все время писать с ошибками. Ты ведь и сам можешь поиграть в плохого ученика. Сегодня спиши вот эти три предложения, но сделай в них побольше ошибок, чтобы завтра или послезавтра тебе было, что исправить».

Теперь ребенок сам пишет тексты с нарочитыми ошибками и на несколько дней откладывает задание самому себе, а потом проверяет собственную работу.

На третьем этапе самоконтроль, организованный в шутливо-игровой форме, переходит в серьезный, деловой самоконтроль домашних заданий (до тех пор домашние работы проверяют родители). Поручить ребенку проверить собственное домашнее задание следует после того, как будут хорошо

отлажены игровые приемы проверки. Самоконтроль должен быть сформирован заранее: привычку к постоянному контролю следует формировать лишь на фоне достаточно сформированной техники.

При **расстройствах организации деятельности** родителям также прежде всего даются рекомендации по формированию самоконтроля. Кроме того, им рассказывается как учить ребенка планированию своих действий. Планирование должно стать обязательным, но коротким этапом, предвещающим каждое действие. «В двух словах скажи, как будешь решать эту задачу» - подобными предложениями взрослый может побуждать ребенка к планированию действий. Однако, выделяя в каждом детском действии отдельный этап планирования как подготовки к действию, взрослый должен следить за тем, чтобы планы были реализованы, чтобы действие не подменялось его планированием.

Планировать следует не только умственные, но и бытовые, повседневные действия. Так, принимаясь за уроки, ребенок должен решить, в какой последовательности он их будет выполнять. Этот общий план нужен для приготовления уроков, сложить учебники и тетради на рабочем месте именно в той последовательности, которая намечена в плане.

Все организационные моменты деятельности должны быть доведены до автоматизма, а подобные локальные автоматизмы позволяют выделить островки упорядоченности в общем хаосе поведения неорганизованного ребенка. С чего начать, какой именно участок детской неорганизованности упорядочить и автоматизировать в первую очередь – приготовление уроков, утренний ритуал сборов в школу, вечернюю уборку игрушек, собирание портфеля, - это родители решат сами. Задачи психолога в том, чтобы убедить их не хвататься за все сразу и не рассчитывать на быстрый успех, но последовательно отрабатывать каждый отдельный автоматизм. И понимать, что ребенок, не владеющий навыками самоорганизации, нуждается сначала в максимальной, а потом – постепенно убывающей помощи взрослых. Но если ему все время трудно выполнять даже самые доброжелательные организационные требования взрослых, то он из выполнять не станет. Следовательно, завышены требования, взрослые торопятся, проявляют неуместное нетерпение. И, вероятно, не отдают себе отчета в том, что низкий уровень организации деятельности школьника – это расплата за их собственные педагогические упущения в дошкольном воспитании ребенка,

что сердиться не только на самих себя, а от них требуется помощь, поддержка и терпеливое участие.

### **Интеллектуализм и сужение сферы деятельности.**

В рамках нашей культуры эти варианты развития относительно благополучны: логическое мышление настолько высоко ценится в обществе, что окружающие готовы простить «интеллектуалу» недоразвитие остальных психических процессов. Если синдром не слишком грубо выражен, то с возрастом ребенок обычно находит себе равного партнера по общению. Возможно, жизнь его так и останется несколько скучноватой и односторонней, но вряд ли он окажется вовсе «выброшен за борт» нормальной социальной жизни (что происходит при некоторых других психологических синдромах). Поэтому, беседуя с родителями, можно ограничиться советом хоть немного «разбавить» интеллектуальные занятия чем-то более эмоционально насыщенным. Надо также постараться «домашними средствами» облегчить поиски друга или подруги и (поискать среди детей своих друзей, испробовать отдать ребенка в кружок, где у него будет шанс найти кого-нибудь со сходными интересами и т.п.).

Вообще, при консультировании достаточно взрослого «интеллектуалиста» или подростка с сужением сферы деятельности, мы обычно ограничиваемся минимальными рекомендациями. Так врач, обнаружив у большого ребенка не очень грубое нарушение прикуса, скорее всего скажет: «Ничего, жить с этим можно, а выправить нарушение в таком возрасте очень трудно. Ношение пластин уже не поможет, а не станем же мы мучить ребенка хирургическими операциями». Чем младше ребенок, тем больше необходимость рекомендаций по организации дошкольных занятий, развивающих обратную сферу к повышающих -эмоциональность (игра, рисование, конструирование, лепка, но главное — эмоциональное общение с родителями).

### ***Вербализм.***

Если при интеллектуализме можно ограничиться «косметическим» подходом к компенсации имеющихся проблем, то вербализм требует гораздо более серьезного коррекционного вмешательства. Этот психологический синдром представляет собой один из вариантов педагогической запущенности (хотя он развивается у тех детей, которым, казалось бы, уделялось очень много внимания; к сожалению, внимание это уделялось не в тех формах, которые необходимы для полноценного развития ребенка).

Общая рекомендация такова: начинать коррекционные занятия с ребенком надо с того места в его развитии, где полезные "детские" занятия прекратили развиваться и начали выхолащиваться в пустые словесные формы. Приходится заполнять те "пустоты" в детском развитии, которые успели накопиться за долгое время. Однако средства коррекционного обучения должны быть несколько более "взрослыми", чем при работе с дошкольниками: все-таки ребенок эти годы не стоял на месте. Даже при самом неправильном воспитании он рос, вырос, развивался, хотя и однобоко.

Компенсация дошкольных пробелов и отставаний у младших школьников сильно осложняется тем, что они все время не успевают за школьной программой. У ребенка, вынужденного усиленно заниматься школьными делами, просто не остается времени на систематические дошкольные занятия. И родителям предстоит самим сделать тяжкий выбор: работать "на школу" или "на ребенка". Разумеется, психолог осторожно советует не дублировать в доме школу, жить с ребенком дома домашней жизнью, в которую дошкольные, полезные ребенку виды деятельности включаются куда более естественно, чем почти непосильные ребенку школьные занятия.

Занимаясь с "вербалистом", приходится все время придерживать речевой поток и стимулировать продуктивную деятельность: "Ты мне потом расскажешь, как будут жить зверюшки. А сначала давай их слепим". Но после того, как дело сделано, с ребенком, конечно же, надо побеседовать, ибо это для "вербалиста" - главное удовольствие.



Присоединяйтесь! ☺ [vk.com/psy\\_abc](https://vk.com/psy_abc)

21:31

# **Часть IV. ГРУППОВАЯ РАБОТА С ПОДРОСТКАМИ И СТАРШЕКЛАССНИКАМИ**

## **IV.1. Состав групп, задачи и организация групповой работы**

В работе с подростками и юношеством, направленной на предупреждение и преодоление неблагоприятных вариантов личностного развития, ведущее место занимают групповые методы.

Общеизвестно, что в подростковом и старшем школьном возрасте осложняются отношения ребенка с родителями. Если же в это время семья переживает стресс, связанный с трудностями социальной адаптации, то сложности становятся во много раз большими. Родители, занятые налаживанием быта, поисками работы, попытками разобраться в новой действительности, нередко совершенно теряют контакт со своим ребенком. Резкое падение их социального статуса окончательно лишает их уважения в его глазах. В итоге возникают уходы из дома, потеря контактов с семьей, что дополнительно осложняет адаптацию подростков и юношества.

Психологическая работа, способствующая адаптации старшеклассников в обществе, предполагает:

- предоставление подросткам и юношеству условий для полноценной реализации своих способностей и потенциальных возможностей;

- коррекцию неблагоприятных психологических особенностей, приводящих к трудностям в межличностном общении;
- повышение уровня эмоционального комфорта.

У подростков особо высока потребность в межличностном общении. Неудовлетворенность этой потребности - самый частый источник отрицательных переживаний в этом возрасте. В связи с этим мы считаем основным типом психологических групп для подростков *группы развития средств общения*.

#### **А. Участники группы**

Для практических целей удобно выделить три основных типа групп: I. Старшеклассники со средней и высокой социальной успешностью (хорошо учащиеся в школе и ориентированные на продолжение образования), но с выраженными трудностями в сфере общения, с проблемами самоопределения в новой для них социальной среде. Для большинства из них характерна сознательная мотивация к психологической работе, направленной на преодоление имеющихся у них трудностей. Наиболее распространенные психологические синдромы - *психологическая инкапсуляция, семейная изоляция и сужение сферы деятельности*.

II. Молодежь с низкой социальной успешностью (не учащаяся в школе или учащаяся с большими трудностями). Для этих юношей и девушек характерно осознание стоящих перед ними бытовых проблем, но непонимание имеющихся психологических трудностей. Наиболее распространенные психологические синдромы - *групповая изоляция, социальная дезориентация, отверженность и тотальный регресс*.

III. Социально неблагополучные подростки и юноши с девиантным (иногда - делинквентным) поведением. Для большинства из них затруднено адекватное осознание не только психологических, но и бытовых проблем, поскольку асоциальное поведение воспринимается ими как вполне нормальный, естественный и потенциально эффективный способ разрешения этих проблем. Наиболее распространенный психологический синдром - *групповая изоляция*.

Разумеется, группа не должна быть полностью однородна. Однако наш опыт показывает, что существуют определенные ограничения в подборе участников. Так, в группе, в основном состоящей из старшеклассников, отнесенных нами к первому типу, не удерживаются юноши и девушки, отнесенные к двум другим

типам. Пребывание в окружении старшекласников со значительно более высокой социальной успешностью негативно сказывается на самооценке, стимулирует негативистические тенденции

Включение молодежи с выраженным *девиантным поведением* (третий тип) в группу, в основном состоящую из двух других категорий, резко затрудняет психологическую работу. Если коррекция подобных форм поведения не становится одной из центральных задач работы, то эти участники дезорганизуют группу в целом. Если же руководитель сосредотачивается на коррекции девиантного поведения, то занятия становятся мало продуктивными для остальных участников.

Таким образом, нежелательно, чтобы в группе имелись отдельные старшекласники с социальной успешностью, резко сниженной по отношению к основной массе участников. Напротив, отдельные старшекласники с более высокой социальной успешностью, чем у основного контингента группы (относящиеся к типу I - в группе типа II или относящиеся к типу II - в группе типа III), чувствуют себя вполне комфортно и имеют хорошую возможность для повышения своей самооценки. Такие подростки и юноши становятся хорошей опорой для руководителей группы, облегчая решение психокоррекционных задач.

Итак, при подборе группы желательно обеспечить относительную однородность ее состава по уровню социальной успешности, социальным и общекультурным ориентациями (резкая неоднородность этих ориентации крайне затрудняет сплочение группы и замедляет групповую динамику). Вместе с тем, *полезно иметь среди членов группы небольшое количество старшекласников с более высоким общекультурным уровнем, чем у основной массы участников.*

Наш опыт свидетельствует о том, что нет никакой необходимости в подборе группы, однородной по другим параметрам - таким как политические взгляды ее членов, индивидуальные психологические проблемы, психотип, характерологические особенности и т.п. Работа в группе облегчается, если в ней примерно поровну юношей и девушек. Это способствует выработке правильных образцов мужского и женского поведения, повышает эмоциональную насыщенность внутрigrуппового общения, расширяет круг тем, затрагиваемых участниками группы в дискуссиях.

***Противопоказаниями для участия в группе*** являются грубые психопатические реакции, выраженная гиперактивность, серьезные психические заболевания.

## **Б. Задачи групповой работы**

Задачи групповой работы определяются составом группы и этапом работы. В группах второго и, особенно, третьего типа остро стоит задача *формирования элементарных правил поведения в группе* — таких как обязательность выслушивания партнера, недопустимость нецензурных выражений, оскорблений, унижительных прозвищ. Решение этих задач не только важно для организации самой групповой работы, но и способствует социализации ее участников. В группе второго типа эта задача относится, преимущественно, к начальному этапу работы, в группе третьего типа (с выраженными девиантными тенденциями) — ко всему периоду занятий.

Для групп третьего типа характерна предельно жесткая иерархизация. Это приводит к стереотипизации деятельности в группе. Участники с низким статусом оказываются в роли "козлов отпущения", подвергаются всеобщим насмешкам, что ведет к формированию у них пассивного поведения, препятствует нормализации самооценки. Для старшеклассников с высоким статусом, занимающих в группе лидирующее положение, характерна установка на стандартные формы поведения, приносящие им успех. Эта установка также неблагоприятна: она снижает возможности самоизменения, преодоления негативных проявлений. Поэтому одна из важных задач работы в такой группе — *снижение уровня иерархизации*. Решение этой задачи имеет большое значение как для благополучной социализации молодежи с низким статусом, так и для поддержания благоприятной атмосферы в группе.

В группах второго и третьего типов существует своего рода негласный запрет на обсуждение серьезных тем. Преодоление этого запрета, *обеспечение готовности к разговору на серьезные темы* — еще одна задача групповой работы. Однако, кроме формирования такой готовности, нужна и работа по активизации соответствующих форм речи, обогащению словарного запаса, развитию умения вести диалог.

В группе второго типа существенная задача работы — формирование у участников *осознания своих психологических проблем и направленности на их преодоление*. Важно научить их различать психологические и бытовые проблемы, понимать, что решение последних тесно связано с психологическим настроением, который отнюдь не однозначно определяется жизненной ситуацией, а в очень большой степени зависит от общих установок и ориентации личности.

В группах первого типа значительно больший удельный вес, чем в других группах, имеют задачи *непосредственного тренинга средств общения*. Необходимо также преодолеть характерное для многих старшеклассников представление о том, что накопленный ими культурный багаж не представляет ценности в современных социальных условиях. Это представление снижает самооценку старшеклассников, блокирует их направленность на самораскрытие и самореализацию.

*Индивидуальные задачи*, возникающие при работе в группе, определяются как психологическими синдромами, имеющимися у тех или иных участников, так и их семейной и социальной ситуацией, прошлым жизненным опытом, общим психологическим состоянием на данный момент и т.н. Мы остановимся лишь на наиболее типичных задачах, определяемых психологическим синдромом.

Для старшеклассников с *психологической инкапсуляцией* и *сужением сферы деятельности* на первый план выступают задачи преодоления ограниченности круга общения, трудностей в установлении контактов, заниженной самооценки. В зависимости от глубины имеющихся проблем эти задачи могут решаться разными средствами. В некоторых случаях желаемый эффект достигается уже благодаря самому факту включения старшеклассника в группу сверстников, которые могут стать для него подходящими партнерами для общения. В большинстве случаев, наряду с этим, необходим целенаправленный тренинг средств и способов установления контактов, умения выступать в разных ролях (ведущего, ведомого, равноправного партнера). На начальном этапе работы группы *психологическая инкапсуляция* сменяется более мягким синдромом *групповой изоляции*, который преодолевается на последующей стадии работы. В наиболее серьезных случаях требуется преодоление имеющихся у старшеклассника невротических проявлений или ау-тистических тенденций, так что работа с ним приобретает выраженную психотерапевтическую направленность. Это в наибольшей мере относится к старшеклассникам с *тотальным регрессом*.

При *семейной изоляции*, как уже указывалось, имеется более или менее выраженная инфантильность. Для *этих* подростков характерна неуверенность в себе, боязнь окружающего мира, пассивная жизненная позиция. Следовательно, в задачи психологической работы входит пробуждение у подростка интересов, типичных для его сверстников, формирование самостоятельности, тренинг принятия решений и руководстве действиями группы. Важно также привить этим

детям стремление активно участвовать в социальной жизни, чувство своей причастности к ней.

*Групповая изоляция* порождает различные психологические проблемы в зависимости от ориентации группы, к которой принадлежит юноша или девушка. Работа наиболее эффективна в том случае, когда она проводится со всей этой группой. Помещение старшеклассника в другую, "искусственную" группу дает значительно меньше шансов на успех. При групповой изоляции индивидуальные задачи работы практически не могут быть отделены от общегрупповых, поэтому они здесь не будут освещаться подробнее.

Задачи, стоящие при работе с подростками, у которых проявляются синдромы *социальной дезориентации* и *отверженности*, можно разделить на две большие группы:

- преодоление эгоцентризма и развитие чувствительности к социальным нормам;
- \* фондирование правильных форм поведения.

При *демонстративном нигилизме* главной задачей становится преодоление грубых проявлений демонстративное™, т.е. стремления любыми способами привлечь к себе внимание окружающих.

## **В. Организация групповой работы**

В настоящей книге предлагается модель коррекционной и профилактической работы, основанной на сочетании деятельности подростково-молодежного клуба с работающей на его базе психологической группой. При этом мы отказываемся от традиционного объединения участников "по интересам". Мы, напротив, стремимся вовлечь участников в возможно большее число различных видов деятельности, чтобы каждый из них имел возможность попробовать свои силы в новой, незнакомой для себя области. Надо учесть также, что у многих подростков, нуждающихся в психологической помощи, вообще отсутствуют сколько-нибудь определенные интересы (как, например, при тотальном регрессе или психологической инкапсуляции). Их формирование - одна из задач, которые должны быть решены в самом ходе работы.

Каждая из описываемых форм деятельности (психологическая группа в подростково-молодежный клуб) имеет свои задачи, дополняющие друг друга;

- прохождение психологической группы обеспечивает создание сплоченного актива клуба: в этом процессе устанавливаются тесные,

эмоционально насыщенные отношения между членами клуба, закладываются основы для содержательной совместной деятельности;

- у многих старшеклассников имеются достаточно серьезные эмоциональные проблемы и проблемы общения, которые затрудняют, а подчас делают вовсе невозможным участие в работе клуба; психологическая группа способствует преодолению этих проблем;
- клуб обеспечивает преемственность и непрерывность в работе психологических групп, создает то реальное пространство, в котором могут быть реализованы и закреплены психологические достижения групповой работы.

Нами опробовались разные варианты соотношения работы клуба и психологической группы: предварительное проведение группы с последующей организацией клуба на ее основе; одновременное начало работы со старшеклассниками в клубе и в психологической группе: проведение группы с подростками, которые до этого уже посещали клуб в течение некоторого времени. Оказалось, что для разного контингента участников желательна различная последовательность. Так, *при низкой мотивации к психологической работе целесообразно начинать группу, когда ее будущие участники уже начали посещать клуб*, служащий для них. местом игр и развлечений. *При наличии серьезных психологических проблем, препятствующих межличностному общению, и осознании потребности в преодолении этих проблем более полезно предварительное проведение психологической группы.* Наконец, в случае, когда у старшеклассников *имеется мотивация к психологической работе, но глубина проблем не столь велика, чтобы сделать невозможным нормальное общение в клубе, оправдано одновременное включение в работу группы и клуба.*

*Руководители группы.* В рамках предлагаемой модели психологическую группу может вести один или два руководителя. Желательно также, чтобы в группе участвовал руководитель клуба (в зависимости от уровня своей психологической подготовки он может выполнять функции одного из руководителей, помощника руководителя или же рядового члена группы). Его участие, с одной стороны, обеспечивает ему более тесный эмоциональный и деловой контакт с членами клуба, а с другой стороны, способствует консолидации группы на первом этапе ее работы - особенно, если группа образована на базе уже действующего клуба.

Если есть такая возможность, то удобно, чтобы группой руководили

мужчина и женщина: это облегчает подросткам проекцию представлений, связанных с отцовской и материнской фигурами, способствуя эффективной групповой динамике. В нашей работе имелось классическое распределение ролей двух руководителей: один выступал в качестве эмоционального лидера, устанавливающего тесные непосредственные контакты с подростками и молодежью, другой держался более отстраненно, давал необходимые пояснения, проводил интерпретации и организовывал дискуссию.

Необходимо помнить, что молодежь склонна к поиску взрослых, которые могли бы стать для нее образцами в жизни. Это накладывает на руководителей группы особые обязательства. Они не могут выступать только как инструкторы-профессионалы, добросовестно реализующие определенную программу работы. Юноши и девушки всегда оценивают руководителей также и в личностном плане, применяя свои - подчас весьма высокие — критерии, стремятся к установлению неформальных личностных контактов. Готовность к таким контактам - одно из необходимых условий успешной работы со старшеклассниками. Разумеется, сказанное не означает, что руководитель подростково-молодежной группы должен быть неким идеальным человеком, лишенным недостатков. Это значит только, что он должен восприниматься как достаточно цельная личность, а не просто как человек, владеющий набором психологических техник и приемов.

В силу характерной для юношества разносторонности интересов желательно, чтобы руководитель был достаточно широко образован, чтобы он мог содержательно участвовать в разговоре, отвечать на вопросы и высказывать обоснованное мнение относительно разных сфер культуры. В частности, необходимо достаточно хорошее знакомство с подростковой и молодежной субкультурой - неформальными подростковыми группами и движениями, популярной среди подростков и юношества музыкой, литературой и т.п.

В описываемой модели предусмотрена кратковременная психологическая группа, рассчитанная на 12 занятий по одному разу в неделю. Оптимальная продолжительность занятия зависит от характера группы: в группах первого типа (наиболее социально благополучных) она составляет 2,5 - 3 часа, в группах третьего типа (наименее благополучных) - около полутора часов, в группах второго типа (промежуточных) - приблизительно 2 часа.

*На предварительном этапе* осуществляется набор группы, проводятся беседы, а в случае необходимости - психологическое обследование с ее будущими членами. Такие беседы и обследования могут проводиться индивидуально или с

маленькими подгруппами (не более, чем по 4 человека).

На предварительном этапе происходит также первоначальное знакомство руководителей группы с ее участниками, которое в дальнейшем облегчает установление содержательных контактов и выработку правильной позиции. Кроме того, на этом этапе намечаются индивидуальные задачи психологической работы с каждым из участников группы (разумеется, в дальнейшем они уточняются).

На этом этапе можно рекомендовать использование личностных рисуночных тестов (рисунок дома, дерева, человека, несуществующего животного). Они достаточно информативны и в то же время просты в проведении, не требуют много времени, могут проводиться с несколькими людьми одновременно.

При двух руководителях оптимальное количество участников группы --14-15 человек. Возможно его увеличение до 18-20 человек. Работать с еще большим количеством участников становится крайне трудно. При одном руководителе количество участников не должно превышать 10-12 человек.

В нашем опыте в процессе занятий обычно отсеивалось около четверти первоначального состава (причины отсева были различны). Благодаря тому, что в первой половине работы группы проводились как открытые (т.е. с возможностью включения новых членов по ходу работы), отсев компенсируется притоком новых участников. Таким образом, на предварительном этапе отбиралось не менее 12 юношей и девушек, которые образовывали первоначальный состав группы.

Если группа проводится на базе и в помещении клуба, то крайне сложно сделать ее закрытой, В этом случае приходится оставлять возможность включения новых участников на протяжении всего времени работы, что налагает существенные ограничения на выбор используемых методов и не способствует интенсивной групповой динамике. Если же такой необходимости нет, то приблизительно в середине работы (после 5-го — 6-го занятия) желательно группу закрыть, т.е. прекратить включение в нее новых членов.

Очень полезным оказывается включение в новую группу небольшого количества юношей и девушек с наиболее серьезными психологическими проблемами, ранее прошедших аналогичную группу у тех же руководителей. Опыт выполнения групповых упражнений позволяет им сразу же получить в новой группе более высокий статус, что повышает их самооценку и уверенность в себе. Это особенно рекомендуется тем старшеклассникам, которые и первый раз прошли группу не полностью, так как присоединились к

ней уже в процессе ее работы.

Наличие двух-трех человек, уже имеющих опыт работы в группе, оказывается полезным не только для них самих, но и для группы в целом. Они становятся проводниками норм поведения в группе, что заметно ускоряет ее консолидацию на начальных этапах работы и способствует эффективной групповой динамике.

## **IV.2. Задания для групповой работы**

В ходе работы мы пришли к выводу о целесообразности сочетания разнообразных методов, традиционно используемых в разных формах групповой работы. Это связано как с большим разнообразием задач работы со старшеклассниками и, так и со своеобразием этого возрастного периода: разнообразием интересов, тенденцией к смене видов активности и поиску тех из них, которые более отвечают индивидуальным склонностям. Применяемые методы можно классифицировать по двум параметрам: по решаемым с их помощью психологическим задачам и по формам активности, задаваемой руководителями. Для простоты изложения мы попытались построить единую классификацию, используя оба этих принципа одновременно:

- 1. Задания, развивающие вербальные средства общения*
- 2. Задания, развивающие невербальные средства общения*
- 3. Тематические обсуждения и дискуссии*
- 4. Задания, способствующие стабилизации самооценки*
- 5. Драматизация*

Далее будут представлены примеры использования этих методов в работе с группами старшеклассников. Следует иметь в виду, что все описываемые задания могут сильно видоизменяться в зависимости от особенностей группы, этапа работы, конкретных задач, стоящих перед руководителями и т.п.

- 1. Задания, развивающие вербальные средства общения*

Для развития вербальных средств общения могут быть рекомендованы следующие игры и задания:

- подбор синонимов и антонимов к заданному слову, а также слов, связанных с ним по ассоциации;
- составление "коллекций" слов, обозначающих:

- человеческие чувства;
- настроения;
- качества характера;
- человеческие достоинства и недостатки;
- моральные оценки;
- ".эмоциональные ассоциации";
- ответы на вопросы руководителя и участников группы, задавание другим участникам содержательных вопросов;
- коллективное придумывание различных способов употребления заданного предмета;
- "30 секунд".

При занятии с группой первого типа (с достаточно высоким общесультурным уровнем) игры, описанные в этом разделе, рекомендуется включать в разминку, с группами второго и третьего типа в основную часть занятия.

*Синонимы.* Участников просят называть синонимы к слову, заданному руководителем или одним из членов группы (ведущим). В случае необходимости предварительно объясняется значение слова "синоним" (предполагается название не только точных, но и приблизительных синонимов; степень точности коллективно обсуждается). Для начала игры используются слова, имеющие много достаточно точных синонимов (например, глаголы "есть" или "умереть"), затем -- любые приходящие в голову слова. Синонимы могут называться всеми участниками по очереди или по выбору руководителя. Возможен также вариант по типу игры "испорченный телефон": каждый участник называет частичный синоним к слову, названному предыдущим (слово говорится шепотом на ухо - так, чтобы слушающий мог хорошо его разобрать, а то время как остальные участники игры его не слышат). В итоге значение слова может очень сильно измениться, что обычно вызывает живую реакцию участников группы. Смысловые изменения, произошедшие в процессе передачи слов, обсуждаются в конце игры.

Аналогично проводятся игры *Антонимы* и *Ассоциации*.

*Названия чувств.* Игроку предлагается по очереди называть слова, обозначающие человеческие чувства. Предлагаемые слова обсуждаются с точки зрения их адекватности (например, действительно ли словом "трусость" обозначается чувство, или же трусость - это человеческое качество, а для

соответствующего ему чувства используются другие слова - скажем, "страх"). В продвинутой группе (типа "А") полезно ставить более тонкие задачи: например, различать слова, обозначающие чувство-отношение ("любовь", "уважение", "презрение" и т.п.) и чувство-состояние ("радость", "тоска", "раздражение" и т.п.).

Аналогично проводится игры *Настроения, Качества характера. Человеческие достоинства и недостатки. Моральные оценки* и т.п.

Подобные игры очень полезны на первых этапах работы группы. Они позволяют естественно перейти к содержательной дискуссии (например, от обсуждения смыслового различия между словами "любовь" и "увлечение" - к дискуссии на тему о человеческих взаимоотношениях) и актуализируют необходимый для нее словарь.

**Эмоциональные ассоциации.** Руководитель группы ставит вопросы типа: "Что можно назвать словом "красивое"? словом "прекрасное"? "приятное"? "страшное"? "ужасное"?" и т.п. Задачи те же, что и у предыдущей игры.

**Вопросы и ответы.** Руководитель задает вопрос и бросает мяч одному из участников группы, который должен как можно быстрее ("не думая") дать ответ. Желательно, чтобы вопросы были достаточно эмоционально значимы {например: "Каково главное качество мужчины (женщины)?", "Где бы ты хотел сейчас оказаться, если бы мог выбрать любое место на Земле?", "Что такое счастье?". В дальнейшем правила игры видоизменяются: ответивший участник сам задает следующий вопрос и бросает мяч тому, от кого хочет услышать ответ. При этом важная задача руководителей - специально отмечать и поощрять серьезные, значимые вопросы и содержательные ответы.

**Употребление предмета.** Задание представляет собой модификацию гилфордского "теста употребления". Участникам предлагается назвать как можно больше разных способов употребления какого-либо предмета, указанного руководителем или кем-либо из участников группы (например, ставится вопрос: "Для чего можно использовать лопату?"). Предлагаемые варианты использования обсуждаются с точки зрения их адекватности, специфичности и оригинальности. Скажем, использование лопаты в качестве зонтика не вполне адекватно - вряд ли она сможет надежно защитить от дождя. Ее использование для того, чтобы дать кому-либо по голове (вариант, регулярно предлагаемый в группах второго и,

особенно, третьего типа), не специфично, так как с этой целью можно использовать почти любой предмет. Использование лопаты для перерубания тонких веток (т.е. в качестве топора) адекватно и специфично, но мало оригинально.

*30 секунд.* Каждому участнику группы дается 30 секунд, в течение которых он может сказать все, что захочет. Вели кто-либо из участников не хочет говорить, то отведенные ему 30 секунд проводятся в молчании. Задача игры не только в том, чтобы сделать более свободной речь участников группы, но и в том, чтобы научить их внимательно выслушивать друг друга, не перебивая говорящего. Эту игру не следует проводить часто. Ее полезно в первый раз провести на начальном этапе работы (на 2-м - 3-м занятии), затем один - два раза сыграть в нее ближе к концу работы группы и, наконец, дать ее на завершающем занятии. Высказывания полезно записывать на диктофон. Сравнивая высказывания в начале, в середине и в конце занятий группы, можно будет увидеть, насколько они стали свободнее и содержательнее. Такое сравнение помогает участникам группы осознать произошедшие у них изменения, способствует фиксации и последующему сохранению достигнутых результатов. На последнем занятии участники часто спонтанно начинают использовать свои 30 секунд для рассказа о том, что им дала группа.

\* \* \*

В качестве иллюстрации той роли, которую играют эти и методы в формировании поисковой активности, направленной на ориентировку в социальных отношениях, приведем наблюдение, сделанное в одной из групп третьего типа (с низким образовательным уровнем и выраженными девиантными тенденциями). На занятии с участниками группы проводилась игра "Вопросы и ответы": руководитель группы бросал мяч одному из участников и задавал вопрос, на который участник должен был ответить, после чего перебрасывал мяч другому участнику (по своему выбору) и задавал ему свой вопрос.

После занятия юноши активно обсуждали между собой крайне взволновавшее их происшествие: накануне один из членов группы был задержан милицией по подозрению в изнасиловании (впоследствии обвинение оказалось ложным). Обсуждение шло сумбурно, все говорили, не слушая друг друга. Внезапно Заза - лидер группы - отозвал в сторону Диму и взял мяч, лежавший в углу комнаты. Бросив Диме мяч, он спросил:

-Если бы той друг оказался в беде, что бы ты сделал?

- Вес, что смог бы, чтобы ему помочь, - ответил Дима, бросая мяч обратно.

Дальше диалог продолжался в том же возвышенном тоне, сопровождаясь перебрасыванием мячом. Это поведение совершенно не было ориентировано на руководителя, который в это время стоял за дверью в коридоре и слышал диалог Зазы с Димой чисто случайно.

Как форма, так и содержание беседы резко отличались от обычного для этих юношей стиля общения между собой. Обобщенная постановка вопросов, лексика и даже само грамматическое строение фраз были для них необычными. В соответствии со степенью значимости темы они перешли на тот стиль общения, который строился на групповых занятиях. При этом соответствующий стиль оказался не полностью интериоризован, и перебрасывание мячом выступило в качестве внешнего средства, организующего деятельность (в соответствии с принципами, описанными Л.С.Выготским).

## **Б. Задания, развивающие невербальные средства общения**

К этому типу относятся задания разной степени сложности, большинство из которых с удовольствием выполняется участниками групп самого разного уровня. Мы использовали следующие игры и задания:

- передача хлопка в ладоши по кругу;
- приход по стульям цепочкой;
- дирижирование "хором", составленным из участников группы;
- отгадывание заданного действия с использованием принципа игры, "горячо - холодно";
- "броуновское движение";
- демонстрация разных форм поведения в ситуации, когда два человека встречаются на узком мосту;
- обмен местами на основе "договоренности" посредством взгляда глаза в таза;
- разные варианты задания "Слепой и поводырь";
- измерение индивидуальной дистанции в разных условиях.

*Передача хлопка в ладоши по кругу:* Члены группы по очереди хлопают в ладоши (но часовой стрелке или против). Каждый должен хлопнуть как можно быстрее после того, как хлопнул его сосед (соответственно, слева или справа), но

ни в коем случае не до него. При достаточно высокой согласованности действий хлопок равномерно "бежит по кругу". Эту игру удобно вставлять для разрядки после какого-либо серьезного обсуждения. Она хороша также для завершения занятия в целом или какой-либо его смысловой части (например, разминки).

*Проход по стульям* (щепочкой): Четыре человека берутся за руки. Их задача состоит в том, чтобы, не разнимая рук, пройти по стульям, на которых сидят участники группы. Для этого стулья должны стоять по кругу и расстояния между ними должны быть не слишком велики. Никакие указания сидящим не даются, и они сами выбирают способ своего поведения. По окончании игры это поведение коллективно обсуждается. Обычно большинство членов группы старается затруднить четверке выполнение задания, не уступая своею места и не пропуская се мимо себя. Следует обсудить поведение четверки - и, в первую очередь, ее ведущего (т.е. того, кто идет впереди), -направленное на преодоление этого сопротивления, сравнить эффективность способов, использовавшихся разными четверками (просьба, требование, попытка пройти прямо по ногам сидящих, попытка силой сгонять их со стульев и т.п.). Естественно, что поведение руководителей группы в то время, когда четверке надо пройти по их стульям, задает остальным участникам некоторый образец (т.е. оно должно быть направлено не на затруднение, а на облегчение выполнения задания). Однако этот образец не формулируется словесно и отнюдь не всегда принимается молодежью, что тоже дает хорошую тему для последующего обсуждения. Эту игру полезно давать на начальном этапе работы и не имеет смысла повторять на последующих занятиях.

*"Дирижер"*: Игра направлена на выработку умения выступать в качестве лидера. Она хороша для групп первого и второго типа. Для групп третьего типа (с особо низким общекультурным уровнем и особо низкой социальной успешностью) она непригодна.

Членам группы предлагается спеть какой-нибудь звук. "Дирижер" управляет громкостью "хора". Перед началом дирижирования ему дается график, изображающий требуемый результат - например, такой, как на рис. 2, где предусмотрено два повышения громкости звука - одно длительное и одно кратковременное. График лежит перед "дирижером" так, чтобы другие участники его не видели. Управление "хором" производится без слов, средства управления "дирижер" придумывает самостоятельно. Если с первой попытки не удалось

добиться требуемых изменений громкости, то попытка повторяется.

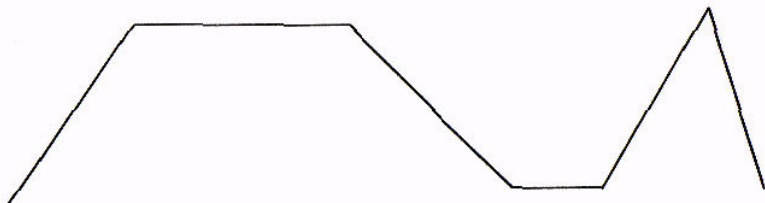


Рис. 2. Пример "партитуры" для упражнения "Дирижер".

В группе первого типа (с высоким общекультурным уровнем) после того, как два-три "дирижера" успешно справились со своей задачей, рекомендуется ввести усложнение. Группа разделяется на две подгруппы. На графике изображается "партитура" каждой из них (см. рис. 3). "Дирижер" должен добиться одновременного согласованного звучания обеих подгрупп (каждой - и соответствии со своей партитурой). Еще более сложный вариант -назначение двух "дирижеров", каждый из которых управляет своей подгруппой (обе "партитуры" при этом изображены на одном графике, как показано на рис. 3). В этом случае "дирижеры" должны не только управлять своими группами, но и согласовывать свои действия между собой (использовать для общения речь по-прежнему запрещается).

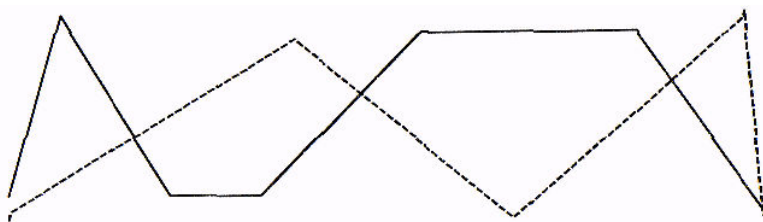


Рис. 3. Пример усложненной "партитуры".

**"Горячо —холодно"**. Эта игра наиболее полезна для групп второго и третьего типа (со средней и низкой успешностью), однако и в группах первого типа она может с успехом использоваться на разминке или в промежутке между другими, более серьезными заданиями.

Игра представляет собой модификацию широко известной игры, в которой водящий должен найти спрятанный предмет, ориентируясь на указания остальных играющих: "горячо"-если он находится близко к цели, "холодно" - если далеко. Отличие в том, что вместо простого прятанья предмета загадываются

различные действия, характер которых заранее не известен водящему (например, может быть дано задание связать шнурки туфель присутствующих, или снять очки с одного из участников и надеть их другому, или поставить в центр круга стул и встать на него и т.п.). Задание придумывается членами группы совместно в отсутствие водящего. Оно обязательно должно быть действенным (не годятся задания типа "прокукарекать три раза").

*"Броуновское движение"*. Задание используется для разминки. Всем участникам предлагается быстро ходить по комнате, все время меняя направление движения. Сначала ставится задача как можно меньше соприкасаться (сталкиваться) друг с другом. Затем она меняется на противоположную: задевать окружающих как можно чаще (однако, разумеется, не толкая друг друга сильно).

*"Узкий мостик"*. Двое играющих идут навстречу друг другу но воображаемому узкому мостику, разойтись на котором невозможно. Задача каждой такой пары - продемонстрировать какой-либо вариант поведения в этой ситуации, не показывавшийся предшествующими парами. Полезно чередовать однополюе и разнополюе пары.

*Обмен местами*. Задача каждого из участников - поймать взгляд другого члена группы и, "договорившись" с ним глазами, поменяться местами. Обычно на первых этапах работы группы некоторые участники ставят перед собой противоположную задачу: избежать встречи взглядов. Надо побуждать их отказаться от этой позиции, но не следует применять грубое давление (наиболее уместная реакция руководителя на такое поведение сожаление или огорчение, но никак не недовольство или возмущение).

*"Слепой и поводырь"*. На этом принципе основано несколько разных заданий. Широко известный простейший вариант состоит в том, что одному из участников завязывают глаза, а другой молча знакомит его с окружающим пространством, обстановкой комнаты и т.н. Задание выполняется несколькими парами одновременно. Через некоторое время ведущие и ведомые меняются ролями. По окончании обсуждаются ощущения и переживания ведомых, а также цели, способы действия и ошибки ведущих.

Другой вариант задания - *словесное управление действиями "слепого"*. Давая словесные команды (без физического контакта), ведущий должен добиться того, чтобы ведомый с завязанными глазами прошел по заданному маршруту,

требующему достаточно сложных маневров (огибания предметов и т.п.). Разные пары выполняют это упражнение не одновременно, а поочередно. Если в нескольких парах подряд указания ограничиваются формальными командами ("Два шага вперед. Теперь повернись направо. Три шага вперед" и т.п.), то полезно, чтобы руководитель группы задал другой образец поведения ведущего — включающий информационные и оценочные высказывания ("Сейчас ты стоить около стола. Подойди и ощупай его. Отлично! Теперь поверни вдоль стола направо..."). Это полезно проделать с ведомым, которым ранее уже руководили чисто формально, чтобы он смог почувствовать, что информация и оценка повышают комфортность ситуации, снижают ощущение опасности и облегчают выполнение задания (все это выясняется в последующем обсуждении).

Наиболее сложный вариант задания (рекомендуемый для групп первого тина) - это вариант, когда ведущий должен *без слов донести до ведомого какую-либо отвлеченную идею* (примеры: "Мир безопасен", "Мир опасен", "Предметы существуют не изолированно, а взаимосвязаны друг с другом", "Красивых вещей вокруг больше, чем безобразных"). Соответствующее высказывание записывается на листке и дается ведущему. Больше никто его не знает. Все участники группы вместе со "слепым" пытаются отгадать, что хочет сообщить ему "поводырь". Их преимущество в том, что у них, в отличие от ведомого, не завязаны глаза, "слепого" - в наличии физической контакта с ведущим. "Слепому", как и остальным участникам, разрешено говорить - строить догадки и предположения, задавать вопросы. Однако ведущий не может отвечать на них словесно (он "немой" и может объясняться только жестами - причем такими, которые будут замечены и поняты ведомым). Обычно вначале, после сообщения правил, участники расценивают задачу как невыполнимую. Тем больший эффект дает обнаружение того, что даже столь отвлеченные идеи могут быть переданы без слов, с помощью невербальных средств коммуникации.

*Измерение индивидуальной дистанции.* Это упражнение рекомендуется для заключительной фазы работы в продвинутой группе (псовою типа). Оно демонстрирует участникам различия между ними в величине психологической дистанции.

Человек, чья психологическая дистанция измеряется (испытуемый), с завязанными глазами становится около стены. Остальные участники по очереди подходят к нему, останавливаясь в тот момент, который он укажет, оценивая

дистанцию как наиболее комфортную для себя. Эта дистанция измеряется. Подходить надо медленно, чтобы испытуемый успевал оценивать свои ощущения. По окончании измерения высчитывается средняя дистанция, устанавливаемая каждым из участников (по формуле для подсчета среднего арифметического).

Для демонстрации того, что комфортная дистанция различна в зависимости от конкретных условий, можно измерить ее в разных вариантах — например, когда испытуемый стоит лицом к подходящим, и спиной к ним, в "открытой" позе (с руками, разведенными в стороны) и в "закрытой" (с руками, сцепленными перед собой).

Возможно измерение дистанции и с открытыми глазами, но в этом случае у руководителя возникает дополнительная серьезная задача, связанная с обсуждением межличностных отношений в группе. Они отражаются в различии дистанции, устанавливаемой испытуемым по отношению к разным членам группы.

В качестве примера тот, как "работают" задания, отнесенные к этой группе, опишем прохождение по стульям в одной из групп первого типа (с высоким образовательным уровнем). Четверка должна была пройти по стульям, занятым остальными участниками группы. Никаких инструкций касательно своего поведения ни эти четверо, ни остальные участники не получали. Упражнение проводилось дважды подряд. В первый раз выполняющую его четверку вела девушка по имени Ира, пользующаяся в группе всеобщей симпатией (по результатам социометрии она оказалась наиболее яркой "звездой"). Четверка быстро прошла по всем стульям, поскольку почти все остальные члены группы охотно вставали или подвигались, оставляя проходящим достаточно места.

Задержка возникла только один раз: когда Ира подошла к стулу, на котором сидела Зина — девушка, имеющая в группе весьма высокий статус и явственно конкурирующая с Ирой. Зина не захотела подвинуться, мотивируя это тем, что Ира недостаточно вежливо ее попросила. Ира не стала повторять просьбу и некоторое время простояла молча. В конечном итоге, уступая молчаливому, но достаточно явному давлению группы в целом, Зина подвинулась.

Во вторую четверку, выполнявшую упражнение, входили Зина и Женя - юноша, претендующий на роль лидера, но не принятый группой в этом качестве (хотя и имеющий довольно высокий социометрический статус). Остальные двое участников имели в группе не особенно высокий, но удовлетворяющий их статус.

После недолгого совещания четверку повел Женя, Зина оказалась второй.

Как только четверка начала движение, Полина - девушка, конкурирующая с Зиной, но не решающаяся открыто конкурировать с Ирой, - расположилась на стуле, стараясь занять как можно больше места, чтобы максимально затруднить продвижение. Тем не менее. Женю она пропустила без особого сопротивления. Наиболее острый конфликт возник, когда Зина должна была встать на стул, занятый Полиной, а в то же время Женя - на стул, где сидел Миша, который, как и он сам, безуспешно претендует на роль лидера группы. Разрешение этого конфликта заняло около 5 минут, в течение которых вся четверка не могла сдвинуться с места.

В последующем обсуждении члены группы самостоятельно пришли к некоторым весьма адекватным выводам относительно сравнительной эффективности разных форм поведения. Были обсуждены также возможности сознательной коррекции своего поведения.

### ***В. Тематические обсуждения и дискуссии***

Как показал наш опыт, в группах высокого уровня (первого типа) обсуждения и дискуссии чрезвычайно полезны с самого начала работы. В группах второго типа (с более низкой социальной успешностью) они становятся возможны только во второй половине работы группы (начиная с 6-го - 7-го занятия). К этому времени участники группы благодаря играм, развивающим вербальную активность, успевают освоить необходимый словарь и способ выражения своих мыслей. В группах третьего типа (с наиболее низкой социальной успешностью) нам не удавалось проводить содержательные обсуждения даже к концу работы группы.

Тематика дискуссий была весьма разнообразной. В основном она концентрировалась вокруг следующих проблем:

- социальная адаптация, облегчающие и затрудняющие ее факторы;
- " преодоление трудностей в межличностном общении;
- проблемы принятия решений и лидерования в группе;
- личностные проблемы и возможности их компенсации;
- анализ процессов, происходящих в группе.

Остановимся несколько подробнее на темах, затрагивавшихся применительно к каждой из этих проблем.

***Социальная адаптация***, облегчающие и затрудняющие ее факторы. В

рамках этой проблемы проводилось сопоставление трудностей социальной адаптации, вызванных разными причинами (индивидуальными особенностями человека, особенностями его жизненного опыта, неблагоприятным социальным окружением, эмиграцией, этническими различиями и т.п.). Рассматривались формы поведения, способствующие и препятствующие успешной социальной адаптации. Сравнивались нормы поведения, характерные для разных культур и для разных субкультур внутри одного общества. Ставился вопрос о способах, позволяющих овладеть этими нормами.

***Преодоление трудностей в межличностном общении.*** В связи с проблемой межличностного общения обсуждались такие темы как вербальные и невербальные средства общения; различия в индивидуальной психологической дистанции; критерии выбора партнеров по общению (в том числе, в рамках взаимоотношений полов); различные варианты межличностных отношений разной степени тесноты; социальная, межличностная и половая роль. Все эти обсуждения проводились в сочетании с описанными выше играми и заданиями, развивающими невербальные средства общения.

***Проблемы принятия решений и лидирования в группе*** конкретизировались в обсуждении таких тем как способы принятия группового решения (авторитарное принятие решений; демократические формы - коллективное обсуждение, голосование, консенсус; принятие решения с помощью жребия или оракула и т.п.); зависимость способа принятия решения от особенностей ситуации; способы разрешения конфликтов в группе; типы лидеров и психологические качества, необходимые лидеру; структура малой группы, социометрический статус, проблема непринятого лидера и лидера оппозиции. Обсуждение этих тем было тесно связано с опытом, полученным участниками группы в играх и заданиях, формирующих согласованность действий, и в различных видах драматизации. Опыт принятия коллективных решений посредством консенсуса (т.е. выработки единого мнения) приобретался в ходе игровых заданий - как, например, задание "Свой дом". Участники группы должны были совместно разработать "типовой проект" дома с тем, чтобы каждому из них был построен такой дом.

***Личностные проблемы и возможности их компенсации.*** Естественно, что эта проблематика вызывала у подростков и молодежи чрезвычайно большой

интерес. При ее обсуждении использовались различные классические техники, разработанные в психотерапии. Так, в отдельных случаях проводился анализ ранних детских воспоминаний членов группы. Руководители задавали общую логику этого анализа, в основном же он проводился самими подростками. Во избежание нанесения психологической травмы, мы не допускали чрезмерного углубления в обсуждение вытесненных представлений и переживаний, детских конфликтов и комплексов и т.п. Таким образом, интерпретации оставались на достаточно поверхностном уровне, однако наш опыт показал, что и при этих условиях участники группы существенно продвигаются в понимании своих личностных проблем. Наряду с детскими воспоминаниями, подобным же образом обсуждались более недавние эмоционально значимые воспоминания. При этом мы просили участников группы рассказывать не о *содержании* происходивших с ними событий, а только о своих *переживаниях*, связанных с этими событиями. Это позволяло избежать чрезмерного "сам о обнажения", чреватого появлением чувства стыда и неловкости. В группах типа "А" (с высоким обще культурным уровнем участников) успешно использовались элементы сценарного анализа (Э.Берн, 1992), причем интерпретации и в этом случае давались, в первую очередь, группой, а не руководителями. Ценный материал для обсуждения личностных проблем предоставляло описанное выше игровое задание "Свой дом".

*Анализ процессов, происходящих в группе.* Материалом для анализа процессии, происходящих в группе, служили высказывания участников в процессе игры "30 секунд", а также специальные задания: "Сформулируй в двух-трех словах ю, чем мы сегодня занимались в группе"; "Вспоминал ли ты наши занятия или кого-нибудь из членов группы в течение той недели, что мы не виделись? Перескажи свои воспоминания" (в обоих случаях ответы давались всеми участниками, включая руководителей, по очереди). В образной форме эти процессы отражались в "коллективном портрете" группы. Задание состояло в том, чтобы представить группу в виде некоего фантастического существа. Каждый участник излагал свое мнение о внешнем виде и характере этого существа. Все высказывания записывались, и итоговый "портрет" представлял собой мозаику, составленную из всех полученных описаний.

\* \* \*

В качестве примера опишем одно из тематических обсуждений в группе

второго типа (с низким образовательным уровнем, но без девиантных тенденций). Специфика этой группы определялась тем, что она была собрана из старшекласников с неблагоприятной семейной ситуацией. Задание "постройка дома", требующее создания коллективного описания дома, в котором каждому из участников группы хотелось бы жить, вызвало в этой группе неожиданную реакцию.

Начальная фаза выполнения задания проходила обычно: один из участников предложил построить трехэтажную виллу, затем девушка предложила сделать вокруг виллы сад. Но далее развитие сюжета пошло по новому направлению: стали обсуждаться средства охраны. Сначала было предложено поселить в саду большую собаку, затем к ней добавили пантеру и леопарда. Сад решили окружить забором и долго решали, каким его сделать. Были последовательно предложены следующие описания забора:

- "высокий, выше человеческого роста";
- "с колючей проволокой",
- "проволока - под током";
- "стена из толстых броневых плит".

Следующим этапом стал поиск безопасного места. Вот некоторые из предлагавшихся вариантов:

- построить дом на необитаемом острове;
- в лесу, чтобы с трех сторон было болото, а с четвертой - воинственные пигмеи, которые убивают каждого, кто к ним приблизится;
- в подземной пещере;
- на морском дне;
- на Луне.

На этом занятии (оно было седьмым по счету) мы не стали проводить интерпретацию и обсуждение результатов выполнения задания, а перешли к другому заданию ("комплименты"). Мы полагали, что полезно предоставить участникам время для самостоятельной переработки актуализировавшихся переживаний, прежде чем обеспечить их разрядку в результате обсуждения и интерпретации.

На следующем занятии после разминки был задан нейтральный вопрос: "Вы помните, что в прошлый раз мы строили дом? Напомните, пожалуйста, какие были высказаны предложения". Участники группы вспомнили, что они собирались построить трехэтажную виллу с садом. Все остальное оказалось

вытеснено. Однако вытеснение было не особенно глубоким: после некоторого напоминания ("Кажется, еще вы собирались сделать забор. А не помните, где вы хотели строить свой дом?") юноши и девушки довольно полно воспроизвели предшествующее обсуждение. Это воспроизведение было значительно менее эмоциональным, чем обсуждение, проходившее на прошлом занятии. Следовательно, за прошедшую неделю, несмотря на вытеснение, действительно имела мест некоторая переработка переживаний.

Не давая собственных интерпретаций, мы предложили проинтерпретировать происшедшее самим старшеклассникам. В результате небольшого обсуждения они совершенно адекватно, хотя и в весьма смягченной форме, объяснили общий смысл переживаний, отразившихся в "построении дома": "Мы хотим, чтобы нас никто не трогал"; "Не хотим, чтобы к нам приставали" и т.п. Все это стало основой для обсуждения таких тем как боязнь окружающего мира, проблема самоизоляции, влияние ожиданий и стереотипов на взаимоотношения разных групп населения.

Это занятие стало переломным в работе группы. До него участники уклонялись от откровенного обсуждения серьезных тем, прикрывались циничными шутками или ерничаньем; теперь же они начали делиться своими проблемами. Это отличие особенно бросилось в глаза на десятом занятии. Хотя к этому времени прием в группу новых членов был давно прекращен, мы сделали исключение для двух старшеклассников, за которых очень просили их друзья, занимавшиеся в группе с самого начала. На занятии обсуждались критерии выбора партнера для отношений разной степени близости (начинал с совместного похода в кино или в кафе и кончая браком). Двое новичков вели себя так же, как и остальные участники группы в начале работы: плоско острили, когда высказывался кто-либо из других ребят, и потерянно молчали, когда предлагалось высказаться им самим. Резкий контраст с поведением остальных старшеклассников, которые посетили все девять занятий или, по крайней мере, большую часть из них, был замечен всеми участниками группы (эти двое не участвовали в последних двух занятиях, но впоследствии посещали следующую группу).

## **Г. Задания, способствующие стабилизации самооценки**

Эти задания полезны в группах, относящихся ко всем трем описанным типам. Они не только помогают преодолеть нарушения самооценки, но и повышают сплоченность группы, улучшают общую эмоциональную атмосферу. Нами использовались следующие задания:

- называние одним словом своего главного положительного качества;
- "автобиография";
- положительные взаимные характеристики участников группы ("комплименты");
- разные формы самопроявления (рассказа о себе);
- "я в будущем".

***Ведущее качество.*** Каждый из участников группы называет одним словом свое главное положительное качество. Задание выполняется по очереди. Оно дается на одном из первых занятий и составляет органическую часть процедуры знакомства.

***Автобиографии.*** Каждый член группы рассказывает о тех событиях своей жизни, в которых формировались или проявлялись его положительные личностные качества. Это задание, также как и предыдущее, дается на одном из первых занятий.

***"Комплименты".*** Все участники группы (включая руководителей) по очереди дают характер истину тому, на кого указал жребий. В характеристике разрешается называть только положительные качества, причем не придумывать их, а реально находить у обсуждаемого человека. В ходе одного занятия положительные характеристики даются трем-четырем членам группы. После этого проводится обсуждение (выясняется, ожидал ли человек услышать о себе так много хорошего, приятно ли это ему было и т.п.). В первый раз задание дается на шестом - седьмом занятии, когда члены группы уже достаточно хорошо знакомы друг с другом. Затем оно повторяется еще на нескольких занятиях, чтобы каждый участник успел побывать в роли оцениваемого ("получающего комплименты").

***Самопроявление.*** Участники группы по очереди рассказывают о себе. Так же как и в предыдущем задании, требуется называть только свои положительные качества - причем не выдуманные, а реально существующие. От задания "Ведущее качество" оно отличается тем, что в этом случае требуется развернутая

и подробная самохарактеристика. Самопредъявление желательно проводить после того, как данный человек уже обсуждался в задании "Комплименты", иначе оно вызывает у юношей и девушек неловкость и смущение. Руководитель просит всех участников группы задавать выступающему вопросы, которые помогут ему вспомнить свои положительные качества. Можно также напрямую что-то подсказать, если он явно затрудняется.

**"Я и будущем"**. Каждый из участников группы рассказывает о том, каким ему хотелось бы стаг и будущем. Это задание полезно проводить сразу же после задания "Комплименты".

\* \* \*

Приведем пример того, как проходили взаимные характеристики в одной из групп второго типа. Каждому из членов группы было предложено дать положительную характеристику Лешу, который был мало замечен в группе. Вначале он долго пытался отказаться от роли обсуждаемого. Однако, будучи вынужден принять эту роль, выслушивал похвалы в свой адрес с большим удовольствием. Первые похвалы были весьма формальными ("Свой парень", "Не выпендривайся" и т.п.). Условие избегать Повторений привело к тому, что участники группы стали вспоминать конкретные ситуации, положительно характеризующие Лешу, более дифференцированно оценивать его личностные качества, особенности общения с ним ("Не шпорит лишнего, но если говорит - то по делу", "Если обещает что-то, то ему можно доверять", "Как будто ничего не делает, а когда его в клубе нет, то чего-то не хвагает").

На последующих занятиях Леша стал значительно активнее, чем был до того. Кроме того, он стал гораздо регулярнее, чем раньше, посещать клуб.

#### ***Д. Драматизация***

Драматизацию удобнее всего проводить в заключительной стадии занятия. В группах первого и второго типа мы завершали ею почти каждое занятие, что отчасти было вызвано требованиями самих старшеклассников, у которых она сьановилась самой любимой формой работы. На первых занятиях давались наиболее простые виды драматизации, преимущественно без слов. Позднее задания усложнялись и выполнялись участниками все более самостоятельно. В группах третьего типа (с особо низкой успешностью) осуществить драматизацию нам не удавалось.

Когда драматизации были индивидуальными, то в течение занятия выступали четыре - пять человек. Однако более частой формой работы были групповые драматизации. При этом все участники группы делились на три - четыре подгруппы. Все подгруппы готовили свое выступление одновременно. Затем они поочередно показывали свои сценки остальным участникам. По окончании всех выступлений показанные сценки кратко обсуждались.

Содержание сценок задавалось руководителями группы в соответствии с темами, поднимавшимися в обсуждениях или с направленностью предстоящих игр и упражнений, например:

- сцена, демонстрирующая нарушение половых или возрастных ролей;
- конфликт, вызванный взаимным непониманием;
- семейный конфликт;
- нарушение социальных ролей;
- показ одного из членов группы в заданной ситуации;
- загадывание эмоции;
- показ заданной эмоции.

\* \* \*

В качестве примера влияния занятий драматизацией на преодоление личностных проблем старшеклассников приведем описание наблюдений за Артуром, занимавшимся в группе первого типа (высокого уровня).

Артур пришел на собеседование, прочитав объявление о наборе старшеклассников в психологическую группу. Ему было 16 лет и он учился в 10 классе. По его словам, у него не налаживались контакты ни с кем из сверстников, что и привело его в психологическую группу. Психологическое обследование показало, что у Артура резко повышен уровень тревожности, снижена самооценка, ярко выражено ощущение своей ненужности, потери смысла жизни.

Поначалу на занятиях группы Артур был пассивен. Ярко проявлялись трудности в общении со сверстниками. Однако уже на третьем занятии стало заметно, что у него имеются актерские способности. Он с удовольствием участвовал в драматизациях, выбирая для себя роли пассивных неудачников и исполняя их с большим комизмом. Вскоре он приобрел большую популярность в группе и к концу ее работы достиг статуса "звезды", что подтвердили результаты социометрии. В результате этого значительно повысилась его самооценка, и в

дальнейшем он стал успешно устанавливать контакты также вне группы и клуба. Соответственно, снизилась тревожность. В целом психологическое состояние Артура нормализовалось. Как он сам, так и его родители считают, что решающую роль в этом сыграло участие в работе психологической группы и клуба.

## **Е. Результаты групповой работы**

Как известно, оценить эффективность групповой работы крайне трудно (Рудестам, 1993). Мы можем судить о достигнутых результатах только по косвенным данным - па основе наших наблюдений, самоотчетов старшеклассников, рассказов их родителей и руководителей клубов. Однако даже такая приблизительная оценка позволяет заключить, что результаты существенно различны в группах разного типа.

Наибольший успех достигался в группах первого типа (с высоким общекультурным уровнем и высокой социальной успешностью). Отсев в этих группах составлял не более 25%, причем не менее чем у половины остальных старшеклассников отмечались выраженные позитивные сдвиги в сфере общения. Практически все старшеклассники, прошедшие психологическую группу, впоследствии охотно и успешно занимались в клубе.

В группах второго типа у большинства старшеклассников достигалось осознание своих психологических проблем, однако для преодоления этих проблем групповой работы в рамках предложенной нами модели оказывалось, как правило, недостаточно. В отдельных случаях участники группы направлялись на индивидуальную психотерапию, причем групповые занятия обеспечивали необходимую для этого мотивацию. Руководители клубов отмечали полезность психологической группы для работы со старшеклассниками в клубе.

В группах третьего типа (с выраженными девиантными тенденциями) достижения были наиболее поверхностны: они распространялись почти исключительно па поведение старшеклассников в клубе. За пределами клуба старшеклассники, прошедшие психологическую группу, сохраняли прежние модели поведения. Однако в дальнейшем уже *клуб брал на себя функции коррекционного механизма*. В итоге большинство старшеклассников, посещавших клубы, возвращались к прерванной учебе или начинали работать.

В целом опыт сочетания работы психологической группы и подростково-

молодежного клуба оказался достаточно успешным. Это сочетание приводило к появлению у старшеклассников более или менее развернутых форм деятельности, направленной на социальное самоопределение. Вместе с тем, необходимо отметить, что степень содержательности и развернутости этой деятельности прямо зависела от исходного культурного и образовательного уровня старшеклассников

## **Заключение**

В ходе развития у детей складываются различные *психологические синдромы*. Структуру психологического синдрома составляют три основных блока, связанных прямыми и обратными связями:

- психологический профиль ребенка,
- особенности его поведения и деятельности;
- реакция социального окружения на поведение ребенка.

Устойчивость синдрома обеспечивается благодаря замыканию положительной обратной связи между этими блоками (возникновению "порочного круга").

Каждый психологический синдром имеет присущую ему логику *возрастного развития*. Если отсутствуют специальные коррекции иные воздействия, то при переходе к новому возрастному периоду одни синдромы закономерно сменяются другими.

Коррекция неблагоприятного психологического синдром» предполагает *изменение реакций социального окружения*. При этом разрушается лежащий в основе синдрома "порочный круг" (положительная обратная связь). Для профилактики возникновения таких синдромов необходимо предотвратить замыкание "порочного круга".

В дошкольном и младшем школьном возрасте преодоление неблагоприятных психологических синдромов достигается, в первую очередь, благодаря перестройке взаимоотношений ребенка с родителями и школьными педагогами. Поэтому они и становятся основным объектом психологического воздействия. Это воздействие осуществляется в форме *психологического консультирования*. В некоторых случаях требуется также дополнительная психотерапевтическая работа с ребенком,

В подростковом и юношеском возрасте консультирования педагогов и родителей обычно оказывается недостаточно. Для преодоления сложившегося

психологического синдрома, как правило, желательна групповая психокоррекционная работа. Наиболее продуктивна работа, основанная на *сочетании деятельности подростково-молодежного клуба с психологической группой*.

### **Литература**

Берн Э- Трансакционный анализ и психотерапия. - СПб., 1992.

Венгер А.Л. Структура психологического синдрома // Вопросы психологии - 1994-№4.-С. 82-92.

Выготский Л.С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства// Собр. соч. в 6 т, Т. 5. -М., 1983. С. 257 - 321.

Выготский Л.С. Проблема возраста//Собр. соч. в 6 и. Т. 4. -М., 1984, С. 244 -268.

Запорожец Л.В. Избранные психологические труды. - М., 1986.

Леонтьев А.Н. К теории развития психики ребенка // Избранные психологические произведения в 2-х т. Т. 1.-М, 1983. С. 281-302.

Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. - М., 1986,

Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. -М., 1973.

Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика.-М., 1993,

Фельдштейн Д.И. Психология становления личности.-М., 1994.

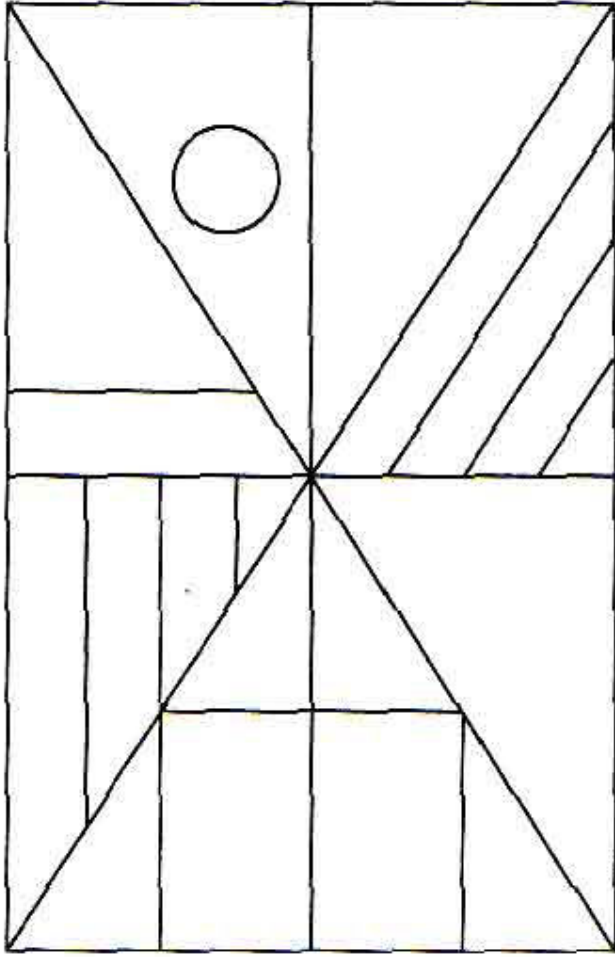
Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды, - М., ! 989.

Venger, A., Kozulin, A. Educational and psychological problems of children who recently immigrated to Israel from the USSR // Newsletter of the International Center for the Enhancement of Learning Potential, 1992, v. 1 (1), p. 6-7.

### **ПРИЛОЖЕНИЕ I**

**ТЕСТ "СЛОЖНАЯ ФИГУРА"**

(модификация **фигуры Рея-Остеррайха**)



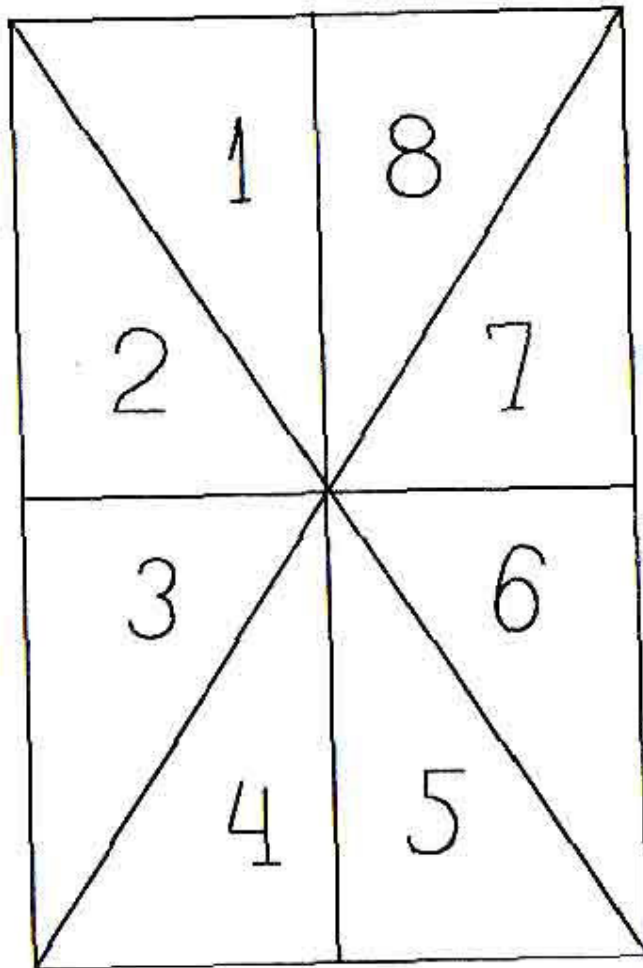


Рис. 2. Нумерация секторов

ПРОТОКОЛА ДЛЯ ТЕСТА "10 СЛОВ"

	I	II	III	IV	Отсроченное
дом					
лес					
кот					
ночь					
окно					
сено					
мед					
игла					
конь					
мост					
Всего					

ТЕСТ "КОДИРОВАНИЕ"

