



ГОСУДАРСТВЕННОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ
«АКАДЕМИЯ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

РЕБЕНОК В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ



Министерство образования Республики Беларусь

**Государственное учреждение образования
«Академия последипломного образования»**

РЕБЕНОК В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

Пособие для педагогов-психологов,
социальных и педагогических работников

Под редакцией доктора психологических наук,
профессора В. А. Янчука

Минск ♦ АПО
2014

УДК 159.9
ББК 88.8
Р31

Р е ц е н з е н т ы:

заведующий кафедрой содержания и методов воспитания ГУО «Академия последипломного образования», канд. социол. наук, доцент *Н. А. Залыгина*, доцент кафедры общей и клинической психологии БГУ, канд. психол. наук *О. В. Конькова*

Ребенок в трудной жизненной ситуации : пособие для педагогов-психологов, социальных и педагогических работников / под ред. д-ра психол. наук, проф. В. А. Янчука ; ГУО «Акад. последиплом. образования». – Минск : АПО, 2014. – 152 с.

ISBN 978-985-495-355-7.

В пособии представлен систематизированный и всесторонний взгляд на психологические проблемы детей, находящихся в трудных жизненных ситуациях: в алкоголизированной среде, в ситуациях школьного и семейного насилия, при переживании психотравмы и др. Несомненным достоинством данного издания является его практикоориентированный характер. В статьях отражена методология, стратегия и тактика оказания психологической помощи детям, находящимся в различных трудных жизненных ситуациях.

Книга адресована родителям, педагогам, психологам, социальным работникам.

УДК 159.9
ББК 88.8

ISBN 978-985-495-355-7

© ГУО «Академия последипломного образования», 2014

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	4
<i>Янчук В.А.</i> Формирование культурной компетентности и создание экокультурной диалогической поддерживающей среды как условия преодоления трудных жизненных ситуаций ребенком.....	10
<i>Фурманов И.А., Ван Чженьлань.</i> Кросс-культуральные различия в тактиках разрешения родительско-детского конфликта в белорусских и китайских семьях	25
<i>Пархомович В.Б.</i> Детская психотравма	41
<i>Осипова Е.А.</i> Психологическая помощь детям в социально опасном положении из алкогольных семей.....	68
<i>Савченко Н.В.</i> Личность в трудных жизненных ситуациях: экзистенциально-психологические аспекты.....	80
<i>Савченко Н.В.</i> Личностные детерминанты затрудненной коммуникации	89
<i>Акуленко А.Н.</i> Факторы позитивного развития детей, находящихся в социально опасном положении	100
<i>Шаповалова О.В.</i> Модели и методы работы с жертвами насилия в школе	109
<i>Ладысюк С.С.</i> Ребенок в ситуации травли в школьном коллективе.....	126
<i>Клокель Е.А.</i> Использование арт-терапевтических технологий в процессе адаптации ребенка в замещающей семье.....	132
<i>Слободич С.Ю.</i> Родительское отношение к приемным детям	144

ВВЕДЕНИЕ

Предлагаемый вниманию заинтересованного читателя сборник статей сотрудников кафедры психологии Академии последипломного образования «Ребенок в трудных жизненных ситуациях» представляет результат коллективных размышлений на очень злободневную и многоаспектную тему – профилактики и коррекции поведения детей, находящихся в социально опасном положении.

Коллективное рассмотрение обозначенной проблемной области обусловлено стремлением акцентировать внимания том, что многое во взаимоотношениях между людьми обусловлено не только и не столько их внешними различиями, сколько внутренним культурным содержанием, представленным и идентифицируемым теми самими языком, ценностями, нормами и способами активности благодаря которым мы и функционируем как люди. Мы можем по разному понимать слова, наделяя их несовпадающими значениями, полагаться на отличающиеся ценности, регулироваться различными нормами, наконец, обладать несинхронизируемыми наборами поведенческой активности или решения встающих перед нами задач. И есть единственная возможность разобраться во внутреннем мире другого человека, изучив и оценив развитость его языка, структуру ценностей, действенность нормативных регуляторов и вооруженность способами поведенческой активности, представленными в поведенческом репертуаре человека. И мы можем сколь угодно долго призывать его к несовершению насильственных действий в отношении детей, асоциального поведения взрослыми, обрекая себя на неудачу в силу того, что говорим на непонятном языке, оперируем неадекватной системой ценностей, полагаемся на несформированные социальные нормы, наконец, не учитываем крайне ограниченного поведенческого репертуара, привычного для человека с неразвитой языковой общей культурой.

Следует помнить о том, что если что-то понятно вам, то вовсе не обязательно оно понятно другому. Примером чему является крайне свернутый, пестрящий нецензурщиной язык неблагополучных семей благодаря которому они регулируют взаимоотношения друг с другом. Следует заметить, что этот язык отражает и видение ими окружающего, и представления о методах воспита-

ния с доминантой насильственных действий. И если в словарном запасе взрослых и детей не представлен обязательный культурный языковой минимум, то и представления о человеческих взаимоотношениях столь же скудны. Вот почему следует говорить об ответственности родителей и общества за приобщение к культуре, к языку, благодаря которому и появляется уникальная возможность становления человеком гуманным, предпочитающим ненасильственные методы выстраивания взаимоотношений с окружающими. И наше равнодушие к тому, как ребенок приобщается к языку на самом деле является преступлением против человечности, т.к. мы лишаем его возможности становления социализированным членом общества, способным выстраивать гуманные взаимоотношения с окружающими. Именно с этой проблемой столкнулась сегодня политика мультикультурализма, принятая развитыми демократическими обществами, проявляющаяся в том, что предпринимаемые ими усилия по аккультурации иммигрантов сталкиваются с языковыми проблемами и трудностями или нежеланием приобщаться к языку основной культуры, ценностям и нормам, принятым в обществе. Нет развитого языка межкультурного общения, нет возможности понимания и взаимопонимания, а следовательно и приобщения к ним. При понимании того, что одними увещеваниями в этом вопросе не обойтись. Донесение до сознания другого всей ущербности насилия возможно только при наличии языка, обеспечивающего элементарное взаимопонимание. В противном случае любые действия заранее обречены на неудачу. Следовательно, первейшим условием формирования культуры оказания помощи детям, находящимся в социально опасном положении, является нормативное узаконивание права и обязанности общества гарантировать приобщение социализируемого члена общества к минимально необходимому уровню культуры.

В своих отношениях с окружающими человек полагается на определённую систему ценностей, регулирующую приоритетность тех или иных выборов и действий. Отсутствие такого рода социально одобряемой структуры ценностей приводит к потере ориентированности и вседозволенности, звериному удовлетворению животных потребностей. Представление о том, что эта система формируется сама по себе, автоматически неверно. Иерархия ценностей не сваливается с неба, а должна целенаправленно

формироваться всеми институтами социализации, сопровождаясь контролем за уровнем ее сформированности.

Применительно к проблеме оказания помощи социально-уязвимым категориям граждан цивилизация приходит к осознанию высшей ценности – человека, заслуживающего уважения вне зависимости от расы, пола, цвета кожи, сословия и т.п. Человек – высшая ценность и любой акт насилия по отношению к нему является преступлением. Но эта ценность не формируется сама по себе. Ее сформированность является результатом повседневной скрупулезной работы всех институтов социализации, высшим проявлением которой является та самая толерантность, позволяющая относиться к человеку без каких-либо предубеждений, принимая его таким какой он есть и стремясь к достижению взаимопонимания. Следует подчеркнуть, что толерантность не может быть односторонней. Иначе она превращается в улицу с односторонним движением, провоцируя стремление ее использования в узкокорыстных интересах. Истинная толерантность формируется в толерантной среде, осознающей преимущества нахождения в ней и ответственность за ее поддержание и развитие. Она не сваливается на подрастающее поколение сама по себе. Она должна являться результатом повседневной и скрупулезной работы всех институтов социализации, пропагандирующих преимущества обладания ею и демонстрирующих ущербность не обладания. И можно сколь угодно провозглашать наличие толерантности, но без соответствующей среды ее просто не возникнет. Толерантность не вводится указом, она формируется и впитывается из соответствующей толерантной среды, демонстрирующей наглядные образцы своего проявления не на плакатах, а в повседневной жизни.

Именно сформированность гуманистических ценностей и толерантности являются гарантом доминанты просоциальности во взаимоотношениях. Точно так же как его гарантом является способность к диалогу, создающему уникальную возможность построения совместных отношений, совместного решения самых разнообразных задач с учетом индивидуальных особенностей и возможностей друг друга.

Вступая во взаимоотношения с учетом интересов и возможностей друг друга, люди формируют нормы – устанавливаемые и поддерживаемые обществом правила взаимоотношений – позво-

ляющие достигать совместные цели. Наряду с ценностями социальные нормы выступают в качестве тех самых регуляторов взаимоотношений, благодаря которым люди получают уникальную возможность определенности в них и прогнозирования развития событий. Отсутствие норм порождает неопределенность и напряженность во взаимоотношениях, провоцируя и акты агрессии как средства самозащиты.

Социальная норма становится действенной если она внутренне принята, значима и поддерживается социально значимой группой. Обладая необходимым уровнем генерализованности, она нам позволяет ориентироваться в происходящем, прогнозировать развитие событий и чувствовать себя защищенным. Отсутствие общепринятых норм поведения, наоборот, порождает ту самую неопределенность и стремление к защите любыми доступными средствами. Социальная норма выступает в качестве действенного регулятора в случае, если она принимается внутренне и осознается индивидом как необходимая и полезная как для него самого, так и для окружающих (при условии субъективной значимости этого окружения). Норма должна быть понятна в контексте преимуществ ее применения и негативных последствий неприменения.

В реализации этого процесса обязательно следует учитывать культурную специфику, сформировавшиеся традиции и нормы. В нем не следует совершать и революций, искореня сложившийся опыт. Любая культура заботится о подрастающем поколении. Правда, по своему, с национальным колоритом и разрушение его грозит потерей собственной идентичности, эксклюзивности. Общим является понимание того, что культура оказания помощи социально-уязвимым категориям граждан на прямую связана с общекультурным уровнем населения. Чем он выше, тем менее общество ориентировано на использование насильственных методов воспитания. Показателем развития общества является развитость языковой культуры у подавляющего большинства ее представителей. Общество, заботящееся об общекультурном развитии населения, заботится о своем завтрашнем дне и делает эту заботу очевидной, общедоступной и понятной. Развитое общество не боится предавать гласности свои недостатки, понимая, что привлечение всех заинтересованных лиц повышает эффективность решения проблемных вопросов. И крик о помощи спо-

собен вызвать многочисленные отклики и действенное участие в ее получении. Гласное обсуждение проблем насилия предоставляет возможность исчерпывающего выяснения причин их порождающих и возможных направлений и способов решений и является свидетельством зрелости общества. Зрелое общество делает проблему оказания помощи детям, находящимся в социально опасном положении, привлекая все заинтересованные лица к активному участию в ее решении. Оно не делит участников на представителей государственных и негосударственных структур. Единственным критерием является нахождение совместных и наиболее эффективных решений возникающих проблемных вопросов. Оно размышляет не только и не столько о решении негативных проблем, сколько об их предотвращении.

Обозначенная проблема многоаспектна и многогранная. Она охватывает широчайший спектр аспектов – от общетеоретических до прикладных, инструментальных и технологических. Некоторые из них представляют авторы, искренне заинтересованные и активно участвующие в формировании психологической культуры детей и родителей, способствующей снижению риска попадания детей в социально опасное положение.

Доктор психологических наук, профессор В.А. Янчук рассматривает вопрос формирования культурной компетентности и создания экокультурной диалогической поддерживающей среды как условия преодоления трудных жизненных ситуаций ребенком

Доктор психологических наук, профессор И.А. Фурманов вместе со своей дипломницей Ван Чжэньлань из Китайской народной республики представляют кросс-культуральные различия в тактиках разрешения родительско-детского конфликта в белорусских и китайских семьях. Заведующий кафедрой психологии, кандидат психологических наук, доцент В.Б. Пархомович представляет теоретические подходы и прикладные аспекты работы с детской психотравмой. Заведующая отделом прикладной педагогической психологии Е.А. Осипова показывает специфику оказания психологической помощи детям в социально опасном положении из алкогольных семей. Кандидат педагогических наук, доцент Н.В. Савченко рассматривает экзистенциально-психологические аспекты феноменологии личности трудных жизненных ситуаций, а также личностные детерминанты затрудненной коммуникации. Старший преподаватель А.Н. Акуленко

анализирует факторы позитивного развития детей, находящихся в социально опасном положении. Старший преподаватель О.В. Шаповалова описывает модели и методы работы с жертвами насилия в школе. Старший преподаватель С.С. Ладысюк анализирует особенности влияния ситуации травли в школьном коллективе на ребенка. Практикующий психолог Е.А. Клокель описывает возможности использования арт-терапевтических технологий в процессе адаптации ребенка в замещающей семье. С.Ю. Слободич показывает особенности родительского отношения к приемным детям.

Все вместе они приносят свою лепту в формировании психологической культурной и межкультурной компетентности в области работы с детьми, находящимися в опасном положении.

В.А. Янчук

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И СОЗДАНИЕ ЭКОКУЛЬТУРНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ КАК УСЛОВИЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЙ РЕБЕНКОМ

Янчук В.А.,
доктор психологических наук,
профессор кафедры
психологии ГУО «Академия
последипломного образования»

Чем больше я углубляюсь в проблему социального неблагополучия детей, оказавшихся в трудных жизненных ситуациях, чем больше знакомлюсь с отечественным и международным опытом и технологиями оказания им помощи, тем более осознаю, что большинство проблем имеет культурную подоплеку. И можно до бесконечности использовать различные коррекционные программы, техники оказания психологической и психотерапевтической помощи и реабилитации, добиваясь ситуативно позитивного эффекта, с горечью осознавая, что их эффект краткосрочен и недолговечен. Ибо все равно потом ребенок возвращается в свое «культурно-бескультурное» окружение и прочный круг продолжается снова и снова. И если в этой среде, как и в культурном содержании самого ребенка не происходит никаких качественных изменений все возобновляется вновь, но уже в более трагичной перспективе безысходности и потери веры в будущее и доверия к психологам, социальным педагогам, учителям и другим заинтересованным окружающим, обрекая его на социальное неблагополучие. И можно добиваться локальных успехов в консультативно-коррекционной работе, снимая отдельные проблемные вопросы, обнаруживая их циклическое возобновление вновь и вновь. Обнаруживая, что проблема коренится вовсе не в ребенке, а в его родителях, в его непосредственном окружении, бессознательно способствующих бесконечному возобновлению асоциальности, девиациям и т.п. осознавая, что надо работать именно с ними и что сделать это очень не просто, т.к. взрослый уже заматерел в своей порочности, в своем бескультурии, преодолеть которое практически невозможно. Но возможно добиться хоть каких-то

позитивных изменений хотя бы в отношении собственных детей, желая им лучшей доли.

Так что же лежит в основании этого порочного круга детской проблемности и ее бесконечного возобновления, проявляющегося в попадании в трудные жизненные ситуации? Как это ни абстрактно звучит – культурное развитие и детей и родителей. Так как, цитируя Флоренского, культура – это среда растящая и питающая личность. И человек культурно некомпетентный создает проблемы для себя своими собственными руками, придавая им качество бесконечности, проявляющееся в таких феноменах как межпоколенная эстафета насилия и агрессии, девиантности, криминогенности, асоциальности и т.п.

Что же представляет собой та самая культура, которой я уделяю столь концентрированное внимание? Почему у многих образованных людей вопрос о том, в чем заключается содержание культуры, вызывает лишь общие рассуждения да и только? В наиболее широком и конкретном понимании культура предстает в научаемой конфигурации понятий, категорий, образов, обобщений, представлений, ценностей, норм и других символических элементов, широко разделяемых членами конкретного сообщества или социальной группы, функционирующей как ориентационная и нормативная структура поведения и как коммуникативная матрица, посредством которой поведение интерпретируется, интегрируется, координируется и санкционируется. В этом, пусть и несколько усложнённом, определении передается суть феномена – ориентация, интеграция, координация и санкционирование взаимодействия человека с самим собой, социальным и природным окружением. В более приземлённом виде суть культуры разворачивает один из крупнейших кросс-культурных психологов современности Харри Триандис: культура представляет ряд созданных людьми объективных и субъективных элементов, повышавших в прошлом способность к выживанию и успешному приспособлению к экологической нише и поэтому ставших принятыми коммуницирующими друг с другом благодаря наличию общего языка и совместной жизни в одном времени и месте [15, с. 23].

Обобщая результаты многочисленных исследований конструктора «культура», можно отметить следующие её характеристики: научаемая система значений разделяемых представлений,

ценностей, норм, символов, обычаев, поведения и артефактов, используемых группой для формирования смысла мира и чувства идентичности сообщества [8; 9; 13; 15]. Традиционно культура передаётся от поколения к поколению [5; 14] и испытывается в большей степени неосознаваемо, чем осознаваемо [11; 14]. Культура негомогенна и в более широких культурах возможно формирование культурно специфических групп и культур [9]. Отдельная личность может относиться к нескольким культурам [5] и идентифицировать себя более чем с одной культурой в зависимости от ситуации и времени [10].

Столь пристальное внимание к определению содержания и сути культуры обусловлено тем, что в сознании большинства педагогов она представлена скорее как некая абстракция, имеющая весьма отдалённое отношение к решаемым образовательным задачам. Моей же целью является демонстрация самой непосредственной связи культуры с содержанием внутреннего мира детей и взрослых, определяющим их социальное благополучие или неблагополучие. Наглядным примером тому выступает криминальная культура, выражающаяся в языке понятий, воровских законах и ценностях, нормах и правилах, способах решения житейских проблемных задач, отдающих приоритет физической силе и т.п. и ребенок, воспитанный в этой среде, обречен на ее воспроизведение, при условии отсутствия альтернативной, социально здоровой среды.

Содержание культуры становится более очевидным при разворачивании содержания Айсберговой концепции культуры [10, с. 91].

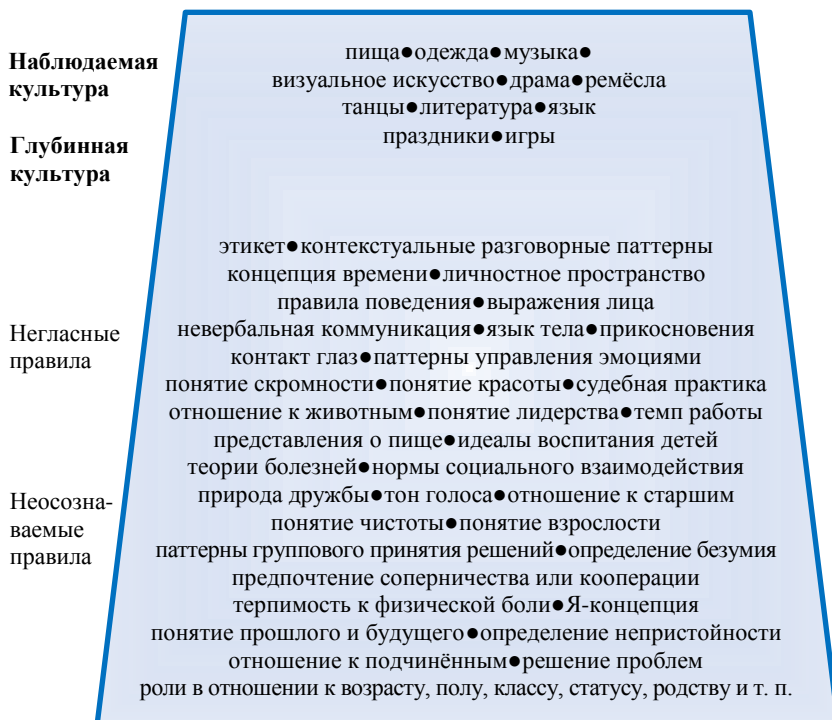


Рисунок 1 – Айсберговая концепция культуры

Приведённая концепция наглядно демонстрирует широту и глубину содержания культуры, её роль во взаимодействии человека с окружающим социальным и природным миром. Точно так же как она демонстрирует и то, что представленные элементы культуры не интернализуются сами по себе. Для того чтобы они превратились во внутренние и активно используемые регулятивы, все институты социализации и окультуривания (семья, социальное окружение, школа и т. п.) должны активно взаимодействовать, вооружая обучаемого знаниями, нормами, ценностями, активностями, поведенческими паттернами, создавая соответствующие сети возможностей, наборы эффективностей и жизненные миры, обеспечивающие эффективную интернализацию и последующую экстернализацию обрётённого содержания. Интернализация культуры меняет системы понятий и связанных с ними значений и смыслов, благодаря расширению и усложнению

которых мир в сознании людей становится всё более многогранным и богатым содержательно. Изменение внутренней культуры вызывает изменения во взаимодействии с внутренним и внешним миром, приводя к изменениям в них, что, в свою очередь, обуславливает необходимость новых самоизменений, свидетельствуя об интердетерминации.

Обсуждение культурного пространства экокультурной среды с неизбежностью ставит ряд вопросов, связанных с эффективностью погружения в неё, перевода внешнего во внутреннее и наоборот (интериоризация/экстериоризация; интернализация/экстернализация). До сих пор в педагогической, да и родительской, среде бытует мнение о достаточности соприкосновения окультуриваемого с культурной средой. Но очевидно и то, что от неё можно изолироваться, брать или не брать, быть мотивированным или не мотивированным на культурное развитие, понимать и творчески использовать или бездумно репродуцировать содержание и алгоритмы, так и остающиеся в пассиве и не генерализирующиеся в повседневной жизненной и профессиональной практике. Ребенок может воспроизводить усвоенное знание и алгоритмику, но не уметь ими пользоваться за пределами предметной области, он может рассказывать усвоенное текстовое содержание, но не понимать его глубинных смыслов, может воспроизводить примеры социально одобряемых действий, но не переносить их на комплекс сходных задач, с которыми он сталкивается в реальной жизни. Всё это ставит вопрос об эффективности окультуривания и культурной компетентности в целом не в её формально-критериальном измерении в контексте соответствия или несоответствия учебным программам, а в измерении неформальном, экокультурном в контексте пользования усвоенным за их рамками, в реальной жизненной практике.

Вышеизложенное подводит нас к необходимости введения конструкта культурной компетентности, представляющей аутентичное владение конфигурацией понятий, категорий, образов, обобщений, представлений, ценностей, норм и других символических элементов, наборами когнитивной и поведенческой активности, широко разделяемых и применяемых членами конкретного сообщества или социальной группы, и задающими своеобразие отношения, интерпретации, координации и санкционирования наблюдаемого и актуализируемого поведения, и как

репертуар активностей, позволяющих эффективно реализовывать на практике актуальные поведенческие задачи. Введение данного конструкта в научный понятийный аппарат обусловлено тем, что в зарубежной традиции он используется преимущественно для описания владения содержанием другой культуры [6; 10; 12]. Мы же акцентируем внимание на аспекте владения содержанием собственной культуры, определяющим своеобразие само- и миропонимания и эффективности его актуализации во взаимодействии с социальным и природным окружением.

Метаоснованием обретения, материализации и трансляции культуры является язык, обладание которым позволяет, во-первых, присваивать внешне транслируемое, понимать его и интернализировать; во-вторых, коммуницировать своё внутреннее другим представителям общей культуры и быть понятым; и, в-третьих, самое важное, формировать ту самую символическую природу, позволяющую переносить внешнее во внутренний план и отрываться от происходящего здесь и сейчас и за счёт комбинирования знаков моделировать и прогнозировать будущее, становясь венцом природы.

Значимость обладания языком и эффективного пользования им привела нас к введению конструкта *языковая культура*, изученного в выполненном под нашим научным руководством диссертационном исследовании С.В. Лауткиной «Структурно-содержательные, функциональные и операциональные характеристики языковой культуры». Определяемая как интердетерминированная культурным, социальным и природным окружением способность развёрнутого, связного и осмысленного описания, объяснения, понимания внутреннего и внешнего мира средствами языка, опосредованная сформировавшейся системой понятий, усвоенными и актуализируемыми нормами и правилами их употребления, а также сложившейся ценностной иерархией, языковая культура представляет одно из системообразующих измерений культурной компетентности [1, с. 3]. Обладая трёхкомпонентным строением (мыслительный, эмоциональный и речевой компоненты), она выполняет три группы функций: 1) фиксации и передачи информации человечеством и отдельными индивидуумами – когнитивная (гносеологическая), информационная (репрезентативная), семиотическая (знаковая), коммуникативная; 2) регламентации правил регуляции поведения людей, оценки их по-

ведения, предписаний, норм – аксиологическая (оценочная), регулятивная (нормативная), экспрессивно-эмоциональная; 3) совместимости социального и индивидуального в языковой культуре – разграничения и интеграции социальных, национальных и других общностей людей; перехода от социализации к индивидуализации и обратно.

По существу речь идёт о теоретико-инструментальном основании оценки способности пользования языком, выступающем надёжным и валидным основанием оценки, во-первых, развитости языка, определяющего способность интернализации и последующей экстернализации усвоенного знания; во-вторых, прогнозирования обучаемости и культурного развития обучаемых. Определяя потенциал окультуривания, языковая культура или компетентность может послужить основанием для: во-первых, определения текущего состояния окультуренности (ребенок либо понимает, либо не понимает содержание социально значимых значений, ценностей, норм и т.п.); во-вторых, его потенциала и направлений окультуривания; в-третьих, прогнозирования успешности коррекционной работы с ним.

Языковая культура является системообразующим ядром культурной компетентности, проявляющейся в способности ребенка схватывать многообразные грани окружающего социального и природного мира, оценивать их взаимодействовать с ним со знанием (или без него). Не помогая ребенку овладевать языковой культурой, социальное окружение обрекает его на проблемность, взаимодействие с себе подобными и невозможность включения в альтернативную среду, на бытие в собственной (девиантной, недоокультуренной) субкультурной среде. Эмоционально и культурно депривированный ребенок будет испытывать трудности в адаптации к среде другой, альтернативной. Не обладание толерантностью, провоцирует агрессию и отчужденность. Не владение знаниями о других субкультурах, создает сложности для развития взаимоотношений с ними диалогического свойства. Но толерантность и диалогичность не сваливаются с неба – они формируются в результате совместных усилий всех взаимодействующих сторон, стремящихся понять друг друга и развивать взаимоотношения друг с другом. Таким образом, речь идет о формировании межкультурной компетентности, включающей знания об особенностях других культур. Именно отсутствие межкультур-

ной компетентности, толерантности, эмпатийности порождает недоверие и агрессию. Неосведомленность в особенностях внутренней культуры и поведения представителей других субкультур и культур приводит к разночтениям и недопониманию и, как следствие, к попаданию в опасные жизненные ситуации. Поэтому и родители и специалисты психологи, социальные педагоги, учителя, равнодушные окружающие люди должны прилагать совместные усилия по развитию межкультурной компетентности детей.

Для разработки измерения межкультурной компетентности и соответствующих компетенций необходимо осознание существующих объективных различий в условиях (природных и социальных) приобщения к культурному богатству. Попытки разработки такого рода измерений интенсивно развиваются зарубежными исследователями, опять-таки, применительно к оценке владения чужой культурой [6; 12]. Зарубежные исследователи выделяют следующие компоненты межкультурной компетентности: культурная чувствительность в форме перцептивных схем, знание культуры и культурных различий, осведомлённость в представлениях собственной культуры, обладание способностью осуществления эффективного культурного вмешательства, уровни мировоззрения, инклюзивная или эксклюзивная природа мультикультурализма и/или некоторые комбинации этих элементов [14, с. 797–798].

Другие исследователи выделяют три категории межкультурной компетентности:

а) компонент установок/представлений – понимание собственной культурной обусловленности, определяющее своеобразие представлений, ценностей и установок;

б) компонент знаний – понимание и знание мировоззрения культурно отличающихся индивидов и групп;

в) компонент умений – использование культурно уместных коммуникационных умений [1].

Особое внимание следует обратить на компонент понимания и знания мировоззрения отличающихся культур. Он крайне важен и для оценки культурной компетентности и в области собственной культуры, т. к. создаёт своеобразную внешнюю сравнительную систему координат, позволяющую более адекватно оценивать и собственные особенности и возможности. При отсут-

ствии внешних эталонов сравнения весьма сложна оценка собственных особенностей и возможностей, а также определение перспектив развития. Знакомство с ними способствует и формированию межкультурной компетентности, способствующей адекватной оценке собственного развития в сравнении с другими и нахождению дополнительных ресурсов развития.

Это особенно очевидно на примере существующего в мире культурного многообразия, столкновение с которым происходит со все большей интенсивностью. Культурные различия рельефно проявляются в следующих измерениях культуры: психоповеденческие модальности, аксиология (ценности), этос (направляющие представления), эпистемология (на основании чего мы приходим к знанию), логика (выведение знания), онтология (природа реальности), концепция времени и Я-концепция.

Психоповеденческая модальность характеризует предпочитаемые в данной культуре способы активности. Будут ли индивиды активно взаимодействовать с миром (действуя), или пассивно приспосабливаться к нему, плывя по течению, либо актуализироваться в нём.

Аксиологическое измерение характеризует ценности, которым обучает общество. Будут ли члены общества стремиться к соревновательности или кооперации? Будут ли эмоции свободно выражаться или подавляться и контролироваться? Будут ли словесные выражения открытыми или скрытыми, косвенными? Будут ли члены группы ждать помощи от других или будут стремиться скрывать существующие проблемы, чтобы не запятнать честь семьи (или группы? семьи)?

Измерение *этоса* характеризует представления, устанавливаемые в культурной группе и регулирующие социальные взаимодействия. Люди будут рассматриваться как независимые или взаимозависимые бытия? Будет ли приоритетом ориентация на себя самого или на семью? Являются ли все члены группы равными или безропотно признают существующую статусную и властную иерархию? Будут ли гармония, уважение и забота об окружающих более ценной по сравнению с контролем и доминированием над ними?

Эпистемологическое измерение характеризует предпочитаемые пути приобретения знания об окружающем мире. Будут ли

люди полагаться на свои интеллектуальные способности, эмоции и интуицию или их комбинацию?

Логическое измерение характеризует способ предпочитаемого группой выведения знания. Является ли верным тот или иной способ решения вопроса? Могут ли в одно и то же время рассматриваться различные варианты решения проблем? Или размышления должны быть внутренне согласованными и последовательными?

Онтологическое измерение характеризует рассмотрение природы реальности в той или иной культурной традиции. Является ли реальным только то, что воспринимается и к чему модно прикоснуться? Существует ли реальность, находящаяся за пределами наших органов чувств? Или существуют оба типа реальности?

Концепция времени характеризует, как переживается время в той или иной культуре. Привязывается оно к определённому событию или рассматривается как непрерывный цикл?

Измерение *Я-концепции* характеризует то, как относятся члены группы к себе: как к изолированному бытию или как к части более широкой социальной общности, коллектива.

Межкультурная компетентность – способность признавать, уважать, ценить и продуктивно использовать – в отношении как самого себя, так и других людей – культурные условия и детерминанты в восприятии, принятии решений, чувствах и действиях с целью создания условий для взаимной адаптации и развития синергетических форм кооперации, совместной жизни, толерантности к существующим различиям, эффективной ориентации в особенностях интерпретации и формирования мира. В приводимой ниже таблице представлена характеристика компонентов межкультурной компетентности [13].

Таблица 1 – Компоненты межкультурной компетентности

Компоненты	Описание	Атрибуты
Личностные атрибуты	Черты, характеризующие личность индивида. Эти черты основываются на уникальности культурного опыта индивида и, отчасти, отражают наследственность	Самораскрытие
		Самоосведомлённость
		Я-концепция
		Социальная релаксация
		Умение формулировать сообщения
		Социальные умения

Коммуникативные умения	Вербальное и невербальное поведение и другие умения, позволяющие эффективно коммуницировать с другими людьми	Гибкость
		Управление взаимодействием
		Фрустрация
		Стресс
Психологическая адаптация	Способность регулировать взаимодействие с новой культурой	Отклонения
		Неопределённость
		Социальные ценности
		Социальные привычки
Культурная осведомлённость	Наше понимание конвенций культуры, определяющее оценку поведения и мышления её представителей	Социальные нормы
		Социальные системы
		Потребность в предсказуемости
		Потребность в избегании развивающегося беспокойства
Мотивация	Наше желание соответствующего и эффективного коммуницирования с незнакомцами	Потребность в сохранении Я-концепции
		Тенденция к знакомству-избеганию
		Знание о том, как получать информацию
		Знание групповых различий
Знания	Наша осведомлённость или понимание того, что необходимо для соответствующего обстоятельствам и эффективного взаимодействия	Знание о личностных сходствах
		Знание альтернативных интерпретаций
		Способность быть внимательным
		Толерантность к двусмысленности и неопределённости
Умения	Наши способности к эффективному и соответствующему обстоятельствам взаимодействию	Способность к управлению беспокойством
		Способность к эмпатии
		Способность адаптироваться к коммуникации
		Способность делать точные предсказания и объяснения

Необходимой предпосылкой и условием формирования межкультурной компетентности выступает межкультурная коммуникативная компетентность – способность формировать разделяемые значения и осуществлять эффективную коммуникацию, учитывая множественные идентичности взаимодействующего в специфическом окружении [4, с. 65].

Межкультурная компетентность неразрывно взаимосвязана с компетентностью транскультурной, модель которой включает:

1) массив знаний, где последние выступают как процесс глубокого понимания основных межкультурных концепций;

2) осознанность/внимательность (*mindfulness*), понимаемая как отслеживание своих собственных внутренних предположений, когний, эмоций и одновременно готовность воспринять предположения, когниции и эмоции собеседника;

3) коммуникативные навыки, включающие в себя внимательное/осознанное наблюдение, слушание, подтверждение идентичности и участие в диалоге.

Резюмируя изложенное, ещё раз акцентирую внимание на необходимости формирования культурной и межкультурной компетентности как магистрального направления развития культуры межличностных взаимоотношений, создающей основания для безопасного поведения. Реминисценция слегка упущенной со времён Л.С. Выготского культурно-исторической традиции обладает огромным ресурсным потенциалом развития на качественно новом основании достижений человечества в области науки, культуры и гуманистических идеалов. Культура не передаётся сама по себе, а являет собой почву развития, которая принесёт благодатные плоды при условии активного и продуманного участия всех заинтересованных сторон. Содержание культурного наследия должно быть интернализировано наиболее продуктивным образом, чтобы в последующем трансформироваться в культурную и межкультурную компетентность, предполагающими оптимальную актуализацию данного содержания во взаимодействии человека, групп людей и сообществ с социальным и природным окружением, образуя ту самую эокультурную развивающую безопасную среду, способствующую предотвращению попадания детей в опасное положение. Следует помнить о том, что как безопасное, так и опасное поведение не происходят в вакууме. То какое из них станет доминирующим зависит от среды окружаю-

щих людей, которые либо равнодушно взирают на происходящее, не думая о возможных негативных последствиях, либо активно учувствуют в строительстве развивающей, гуманной, безопасной среды, которую я определяю как экокультурную диалогическую среду.

Мною сформулирован ряд характеристик этой среды: это, прежде всего, среда людей, имплицитно заинтересованных в прогрессивном развитии культуры, образования, общества в целом и позитивной социализации детей (и своих и чужих), в частности, и осознающая личную ответственность за происходящее и мотивированная на активное участие в этом процессе. Это среда неравнодушных людей, осознанно участвующих в выработке совместных решений и их реализации. Это среда людей, готовых и способных открыто говорить о недостатках и нереализованных возможностях и принимать критику, привлекая все заинтересованные стороны к совместному решению проблемных вопросов, связанных с опасностями для детей. Это среда толерантных людей, обладающих способностью принимать точку зрения других, даже если она противоречит собственной, т.е. обладающих высокой межкультурной компетентностью. Это среда, готовая к открытому диалогу со всеми заинтересованными сторонами и способная к совместной деятельности, вынося на обсуждение предлагаемые решения и привлекающая к их экспертизе всех компетентных и заинтересованных лиц, в той или иной степени имеющих отношение к их реализации. Это среда людей, готовых делиться своими достижениями с окружающими и обладающая способностью поддерживать и оказывать помощь в реализации достижений других людей. Это среда людей, готовых инициировать предложения и проекты решений по актуальным вопросам культурного развития подрастающего поколения.

Условия формирования экокультурной диалогической культурно развивающей среды:

- формирование общего культурного семиотического пространства, основывающегося на интерсубъективности (совместное выработывание значений) и интертекстуальности (связанность текста с другими текстами);
- наличие продуктивной сети диалогической коммуникации, предполагающей радикальное развитие систем обратных связей между всеми заинтересованными сторонами;

- создание информационной среды взаимообогащающего типа посредством информирования и предоставления экспертных оценок в отношении потенциально опасного и альтернативного ему поведения и вооружения средствами и критериями самостоятельной оценки обоснованности самостоятельных решений и личной ответственности за их последствия;

- способствование развитию плюрализма и толерантности, осознанного принятия самой возможности альтернативных подходов и решений посредством предоставления оснований и критериев самостоятельного позиционирования в них.

Перечисленные условия не являются исчерпывающими, а скорее представляют авторское видение возможных направлений решения проблемы профилактики и преодоления трудных жизненных ситуаций детей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Лауткина С.В. Структурно-содержательные, функциональные и операциональные характеристики языковой культуры: автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Минск : АПО, 2012.

2. Янчук В.А. Межпарадигмальный диалог как ресурс углубления понимания психологической феноменологии: социокультурно-интердетерминистская диалогическая перспектива // Психологический журнал. 2012. № 1-2, с. 4-17..

3. Янчук В.А. Эко-культурная образовательная среда: формирование и развитие. Часть 1: Образование, наука и инновации // Адукацыя I выхаванне 2013. № 1, с. 69-76.

4. Янчук В.А. Эко-культурная образовательная среда: формирование и развитие. Часть 2: От культурной к межкультурной компетентности // Адукацыя I выхаванне 2013. № 7, с. 60-67.

5. Brislin, R. Understanding culture's influence on behavior / R. Brislin. — New York : Harcourt Brace Jovanovich, 1993.

6. Bustamante, R.M. Assessing School wide. Cultural Competence: Implications for School Leadership Preparation / R.M. Bustamante, J.A. Nelson, A. J. Onwuegbuzie // Educational Administration Quarterly. — 2009. —Vol. 45. — № 5. — P. 793–827.

7. Casmir. Foundations for the study of intercultural communications based on a third-culture building model / Casmir // International Journal of Intercultural Relations. — 1999. — Vol. 23(1). — P. 91–116.

8. Geertz, C. The interpretation of culture / C. Geertz. – New York : Basic Books, 1979.
9. Gudykunst, W. Applying anxiety/uncertainty management (AUM) theory to intercultural adjustment training / W. Gudykunst // *International Journal of Intercultural Relations*. – 1998. Vol. 22(2). – P. 227–250.
10. Kim, Y.Y. Cross-cultural adaptation, an integrative theory. In R. Wiseman (ed.) *Intercultural Communication Theory* (pp. 170–193). Thousand Oaks, CA: Sage, 1995.
11. Lustig, M.W. Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures / M.W. Lustig, J. Koester. – 4th ed. – Boston : Longman, 2002.
12. Moule, J. Cultural competence: a primer for educators / J. Moule. – Wadsworth Learning, 2012.
13. Samovar, L.A. Communication between cultures / L.A. Samovar, R.E. Porter, E.R. McDaniel. – Wadsworth Cengage Learning, 2010.
14. Ting-Toomey, S. Managing intercultural conflict effectively / S. Ting-Toomey, J. Oetzel. – Thousand Oaks, C.A : Sage, 2001.
15. Triandis, H. Culture and Social Behavior / H. Triandis. – New York : McGraw-Hill, 1994.

КРОСС-КУЛЬТУРАЛЬНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ТАКТИКАХ РАЗРЕШЕНИЯ РОДИТЕЛЬСКО-ДЕТСКОГО КОНФЛИКТА В БЕЛОРУССКИХ И КИТАЙСКИХ СЕМЬЯХ

Фурманов И.А.,
доктор психологических наук,
профессор, заведующий
кафедрой психологии
Белорусского государственного
университета; профессор
кафедры психологии
ГУО «Академия последипломного
образования»

Ван Чжэньлань,
студентка Белорусского
государственного университета

Родительско-детские конфликты относятся к группе межличностных конфликтов, субъектами которых являются родители и дети, преследующие несовместные цели или одновременно стремящиеся к достижению одной и той же цели.

В литературе существуют различные подходы к пониманию родительско-детских конфликтов. Психодинамический подход обращает внимание на физиологические факторы и на опыт раннего детства как причины формирования родительско-детского конфликта. Социально-психологическая теория делает акцент на влияние общества на родительско-детский конфликт. Гуманистическое направление считает, что родительско-детский конфликт возникает из-за различия в понятии ценностей и познании между родителями и детьми. Когнитивная теория обращает внимание на то, что по мере взросления дети ищут самостоятельность, а родители ещё не осознают этого, в результате чего и возникает родительско-детский конфликт. Теория социального контроля обращает внимание на изменение власти в семье, когда дети осознают неравенство распределения этой власти, и часто возникает конфликт.

Основными стратегиями разрешения родительско-детского конфликта являются *сотрудничество, компромисс, конкуренция, уклонение*. К тактикам, т.е. действиям, применяемым родителями в разрешении родительско-детского конфликта, относятся: 1) дисциплинирование; 2) психологическая агрессия; 3) физическая агрессия, включающая широкий диапазон применяемых действий: телесные наказания, проявление жестокости, физическая жестокость [29].

Культурный опыт родителей в большинстве случаев является основным ресурсом в воспитании детей. Методы воспитания ребенка, в общем, и использование определенных тактик для разрешения родительско-детского конфликта, в частности, в значительной степени зависят от культурных норм и ценностей. Если родители в качестве доминирующих культурных ценностей рассматривают те, которые одобряют использование, например, физической силы и телесных наказаний, то насилие над детьми может становиться приемлемым и культурно оправданным. Это согласуется с *теорией культурного распада*. Основное положение данной теории состоит в том, что насилие в одной сфере жизни имеет тенденцию порождать насилие в других сферах и что этот процесс переноса нарушает границы между законным и криминальным применением силы [27].

Опираясь на социологическую теорию ритуалов, Р. Коллинз и С. Колтрейн [16] полагают, что телесное наказание, как и другие меры дисциплинирования детей, могут являться составной частью семейных ритуалов, обеспечивающих сплоченность семьи. Они определяют *ритуал* как тип взаимодействия, который создает условия и подкрепляет чувство социальной общности, членства, принадлежности к группе. Физические наказания могут стать таким ритуалом в отношениях родителей и детей. В этом смысле Р. Коллинз и С. Колтрейн разделяют точку зрения других авторов, что дети, которые подвергались в семье физическим наказаниям, будут использовать те же методы дисциплинирования, когда станут родителями. Этот феномен называется *эстафетой насилия*, т.е. передача модели насильственных отношений от одного поколения к следующему, такая передача осуществляется через трансляцию родителями агрессии детям. [24] Существуют данные, что приблизительно 30 % тех, кто был свидетелем агрессии между родителями и был жертвой физических

наказаний, во взрослом возрасте совершают насилие [7]. Это доказывает, что физические наказания становятся тем процессом социализации, который базируется на культурном опыте, приобретенном родителями в детстве.

Специфическим типом культурного опыта родителей являются их вероисповедания и религиозные убеждения. Была выявлена сильная и положительная взаимосвязь между религиозными установками и использованием физических наказаний [17; 18; 33]. Это объясняется тем, что многие христиане верят – те, кто нарушает религиозные заповеди, должен быть наказан. В этом случае они, с большей вероятностью, будут использовать силу и авторитарное дисциплинирование для достижения воспитательных целей.

Модели семейного воспитания и пути разрешения родительско-детских конфликтов имеют национально-культурные особенности.

Согласно древнерусской традиции, эмоциональная связь с матерью у детей сильнее, чем с отцом [5]. По народным традициям физические наказания использовались как исключительная мера в белорусских семьях. В народе считалось, что «*розгі – не навука*». Вместо физических наказаний в белорусских семьях предпочитали использовать такие методы воспитания, как *убеждение, оказание помощи и поддержка*. Необходимо отметить, что белорусский народ отличается исключительным *терпением*, особенно в воспитании маленьких детей [3; 4].

В Китае, культурная среда которого в большей мере определяется канонами *конфуцианства*, семья имеет иерархическую и сплоченную структуру. [9]. Центральное отношение в семье занимают отношения не между мужем и женой, а между родителями и детьми, особенно между отцом и сыном. Отношения между членами семьи основаны не на взаимной любви и равенстве, а на *сыновней почтительности*, характеризующейся доброжелательностью, родительским авторитетом и безусловным повиновением детей родителям [23; 25]. Как результат, в родительско-детских конфликтах, независимо от того, кто прав – всегда виноват ребенок. Следует отметить, что в китайской культуре не только родители обучают своих детей следовать сыновней почтительности, но и все общество [36].

Кросс-культурные исследования доказывают, что родительско-детские конфликты имеют культурные особенности.

В настоящее время, в большинство белорусских семей существует мнение о наличии тесной связи через поколение. Влияние старшего поколения в семье проявляется в любви и доброте, а также способствует благоприятному микроклимату в семье, что является семейной ценностью белорусов. Одна из психологических особенностей белорусской семьи – это *ярко выраженная эмоциональность* внутрисемейных отношений. Это значит, что связи, объединяющие семью в единое целое, являются по преимуществу эмоциональными. Несмотря на разный возраст членов белорусских семей, в них ярко выражены такие ценности, как взаимопонимание между ее членами, взаимоуважение и любовь. В отношениях между поколениями, главной темой общения старшего поколения в прародительской семье (бабушек и дедушек) считается воспитание ребенка, передача жизненного опыта, приобщение к культуре и принятому в обществе поведению. Для родителей главная тема общения с ребенком – это совместные игры, прогулки и удовлетворение интересов ребенка. В общении с ребенком, как бабушки и дедушки, так и родители важным считают *понимание* поведения ребенка и положительный эмоциональный контакт [2].

Были установлены некоторые отличительные признаки белорусских семей. Белорусские семьи отличает многопоколенный характер взаимоотношений, вследствие чего наблюдается нарушение границ и дифференциация «Я» как у взрослых, так и младших членов семьи. Границы между подсистемами плохо структурированы, а роли – чаще всего не определены. Значимым фактом является то, что во многих белорусских семьях в нескольких поколениях отсутствуют мужчины. По этой причине отмечается нарушение гендерных отношений и усложнение процесса полоролевой идентификации и социализации детей. Как считает Е.А. Клещёва, доминирование женщин в семье проявляется в психологическом отсутствии отца при его фактическом наличии. Вследствие этого в личностном становлении детей происходят определенные искажения – андрогиния у мальчиков и девочек [1, с. 158].

Результат исследований показывают, что детско-родительские отношений в повторнобрачных белорусских семьях

отличает более высокий уровень ответственности, требований и ориентации на оказание помощи отцу своему родному сыну, чем неродному. С другой стороны, отцы характеризуются максимальной свободой и независимостью в построении собственной жизни без учета интересов и потребностей как родного, так и неродного ребенка. Помимо этого отцы эмоционально отстранены от ребенка и реже переживают за его эмоциональное и физическое состояние вне зависимости от биологической связи с ним [1].

В настоящее время, в китайских семьях горячей темой обсуждения ученых является эффективность функционирования двух семейных систем – *традиционной сыновней почитительности*, которая, как уже отмечалось, делает акцент на беспрекословном подчинении детей родителям, и *политики единственного ребенка*, которая, по мнению многих ученых, имеет тенденцию уменьшения функции сыновней почитительности в современных китайских семьях.

Некоторые исследователи китайских и китайско-американских родителей указывали на существование в них меньшей поддержки [11] и большего количества ограничений, принуждений и авторитарности в тактике социализации, чем в отношениях родителей и детей европо-американских семей [12; 14; 21; 31; 34; 35]. С. W. Su [30] обнаружил *большую эмоциональную дистанцию* между родителями и детьми. При дисциплинировании ребенка, китайские родители более активно используют *физическое наказание*. В китайской культуре воспитание детей физической агрессией скорее рассматривается как поощрение честности детей, нежели как наказание [26]. Однако D. Y. H. Wu [32] обнаружил, что, хотя почти все матери в его исследовании считали, что *бить детей* является наилучшим способом наказания, большинство из них оказались снисходительными к своему ребенку. Во многих ситуациях эти матери просто угрожают, что они будут бить детей, но на самом деле они так не делают. Эти исследования могут свидетельствовать о том, что китайские дети учатся быть спокойными, подчиненными и проявляют желательное поведение через ритуал *угрожающего наказания* на самой ранней стадии своего когнитивного развития [10]. Другие исследования предполагают, что в китайской культуре родительская *психологическая агрессия* имеет межпоколенный характер, то

есть индивид, испытавший психологическую агрессию от своих родителей, более вероятно осуществляет психологическую агрессию над своими детьми [37].

R.K. Chao [12], A. Chua [15] и другие объяснили специфику семейного воспитания в разных культурах следующим образом. Во-первых, европейские родители считают, что дети слабые, развитие ребенка требует свободного окружения, поэтому они стремятся в большей степени использовать поощрение и поддержку. Китайские родители считают, что дети от рождения имеют сильную психику, придерживаются правила *«ругать – это проявление любви, а бить – проявление близости»* [8, с. 70]. Поэтому китайские родители в большей мере используют угрозы в воспитании своих детей. Во-вторых, европейские дети обычно считают, что психическая агрессия и другие строгие способы воспитания несправедливы или не честны, в то же время китайские дети рассматривают строгие способы воспитания как проявления любви и заботы [8; 19; 38]. D.Y.F. Ho [20], S. Lau и другие [22] утверждали, что увеличение эмоциональной дистанции в родительско-детских отношениях является неизбежным проявлением интенсивной склонности к подчинению в условиях сыновней почтительности, как превалирующей воспитательной идеологии современного Китая. Вследствие этого многие китайские родители менее тепло и эмоционально или менее демонстративно относятся к своим детям. Китайские родители выражают поддержку по-другому, не через эмоциональную демонстрацию, а через заботу, которая является доказательством их стремления в контроле и управлению [13].

Политика демографического планирования в Китае привела и к гендерному дисбалансу – мужскому фаворитизму. Как результат, основной моделью родительско-детских отношений стала *«зависимость-отстраненность»*. Несмотря на тот факт, что китайские родители проявляют горячую любовь и гиперопеку, они как и в конфуцианском Китае, продолжают требовать от своих детей успехов. По мнению Э.А. Саракаева [6], в таких условиях родительско-детские отношения переходят от традиционной конфуцианской модели к современному нуклеарному типу через специфическую для Китая переходную фазу, включающую такие внутрисемейные стратегии как *«избегание»* и *«опека»*. Со временем традиция подчинения в традиции сыновней почтительности

есть тенденция перехода от поведенческого (практического) к смысловому (теоретическому) уровню, от физической агрессии и телесных наказаний к психологической агрессии и угрозам. Политика единственного ребенка не только привела к мужскому фаворитизму, но и уменьшила роль сыновней почтительности в родительско-детских отношениях.

Вместе с тем анализ литературы показал, что изучение и сравнение в рамках культурологических исследований носит очень обобщенный характер. Все в основном сводится к разделению культур лишь по географическим регионам либо сопоставлению только восточной и западной, или европейской, американской и азиатской культур. Однако культурные особенности не обусловлены только географическими критериями. Например, сложно определить, к восточной или западной культуре относится белорусская культура. Существующих данных недостаточно для выявления особенностей тактик поведения родительско-детского конфликта в белорусских и китайских семьях. Поэтому с целью получения более конкретных данных о специфике использования родителями тактик разрешения родительско-детского конфликта в зависимости от национальности было проведено исследование.

Метод

В исследовании использовалась два варианта методики «Шкала тактики поведения в родительско-детском конфликте» для белорусской и китайской выборки соответственно [28; 29; 37]. Методика «Шкала тактики поведения в родительско-детском конфликте» (CTSPC), была разработана М.А. Строссом и включает 22 утверждения о способе разрешения родителями (в отдельности отцом и матерью) конфликта, возникшего с ребенком [28; 29]. Выявляются пять тактик разрешения родительско-детского конфликта: *дисциплинирование* – ненасильственные действия родителями, направленные на регулирование поведения детей, предотвращение и профилактику возникшего конфликта (Д); *психологическая агрессия* – вербальные и символические действия родителей в виде угроз наказания и запугивания (ПА); *физическая агрессия* – действия с применением физической силы, предполагающая *телесные наказания* (ТН), *проявление жестокости* (ПЖ) и *физическую жестокость* (ФЖ).

В наших исследованиях использовалось две формы опросника: в первой респондентом оценивались тактики разрешения родительско-детского конфликта в детстве, а во второй – в настоящее время.

В исследовании приняли участие студенты белорусских и китайских университетов 2–4-ых курсов в количестве 64 человек, из них 30 белорусов (17 женщин и 13 мужчин) и 34 китайцев (18 женщин и 16 мужчин).

Результаты и их обсуждение

На основе проведенного исследования было установлено следующие особенности тактик поведения в родительско-детском конфликте в белорусских и китайских семьях:

1. При разрешении родительско-детского конфликта с дочерью в детстве, белорусские матери чаще, чем китайские матери, использовали ненасильственное дисциплинирование ($p = 0,001$), психологическую агрессию ($p = 0,005$) и телесные наказания ($p = 0,019$). Белорусские отцы чаще прибегали к использованию дисциплинирования ($p = 0,001$) и телесных наказаний ($p = 0,032$), чем китайские отцы, которые значительно чаще использовали физическую жестокость ($p = 0,001$) для разрешения возникшего конфликта с маленькой дочерью (Рис. 1).

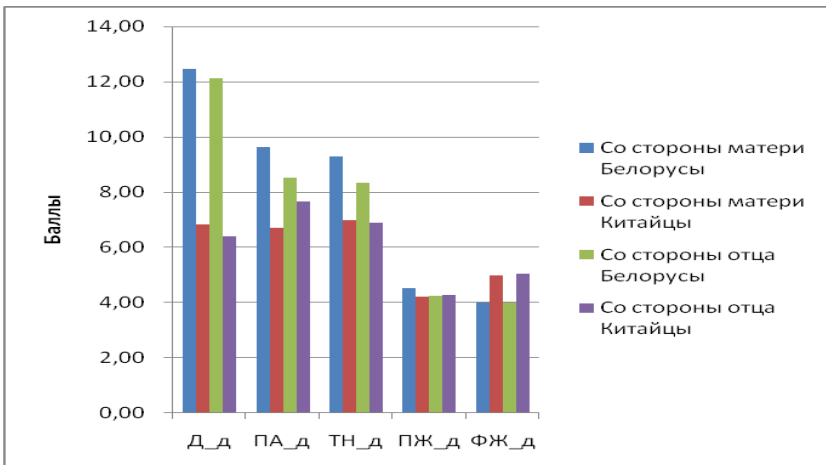


Рисунок 1 – Тактики разрешения родительско-детского конфликта с дочерьми в детстве в белорусских и китайских семьях

2. По отношению к сыну в детстве, белорусские матери также значительно чаще использовали ненасильственное дисциплинирование ($p = 0,001$) при разрешении родительско-детского конфликта, чем китайские матери, которые чаще проявляли физическую жестокость ($p = 0,013$). Идентичные тактики использовали и отцы: белорусские отцы чаще используют дисциплинирование ($p = 0,001$), в то время как китайские – физическую жестокость ($p = 0,001$) (Рис. 2).

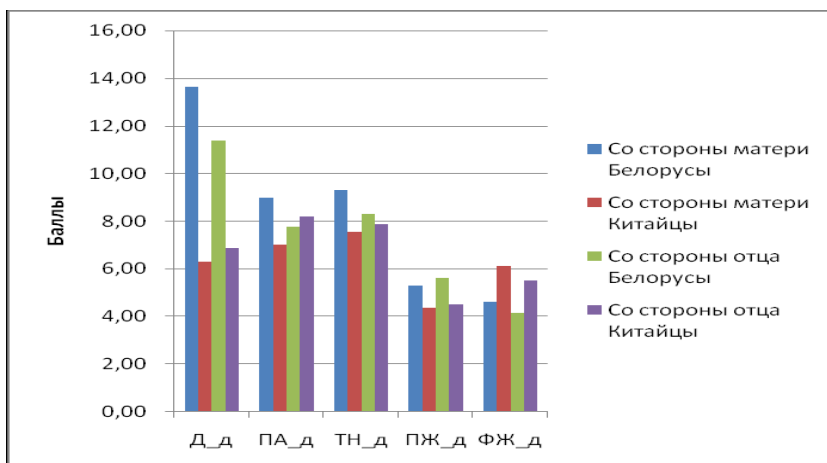


Рисунок 2 – Тактики разрешения родительско-детского конфликта с сыновьями в детстве в белорусских и китайских семьях

Таким образом, в детстве независимо от пола родителей и ребенка, белорусские родители значительно чаще китайских родителей прибегают к использованию тактики ненасильственного дисциплинирования. Кроме того, китайские отцы чаще белорусских отцов используют различные виды физической жестокости в конфликтной ситуации со своими детьми независимо от пола. По отношению к дочери, белорусские родители (как отец, так и

мать) чаще используют телесные наказания, чем китайские родители. Причем белорусские матери чаще китайских прибегали к психологической агрессии. По отношению к сыну, китайские матери чаще белорусских использовали физическую жестокость.

3. В период ранней взрослости белорусские матери значительно чаще, чем китайские матери, используют такие тактики как ненасильственное дисциплинирование ($p = 0,001$) и психологическую агрессию ($p = 0,001$) при разрешении родительско-детского конфликта с дочерью. В то время как китайские матери чаще прибегают к использованию проявления жестокости ($p = 0,020$) и физической жестокости ($p = 0,001$), чем белорусские матери. Почти такой же результат получен при изучении моделей дисциплинирования со стороны отца: в период ранней взрослости белорусские отцы чаще отдают предпочтение дисциплинированию ($p = 0,001$) и психологической агрессии ($p=0,001$) для разрешения возникшего конфликта с дочерью, чем китайские отцы, которые чаще прибегают к использованию физической жестокости ($p = 0,001$) (Рис. 3).

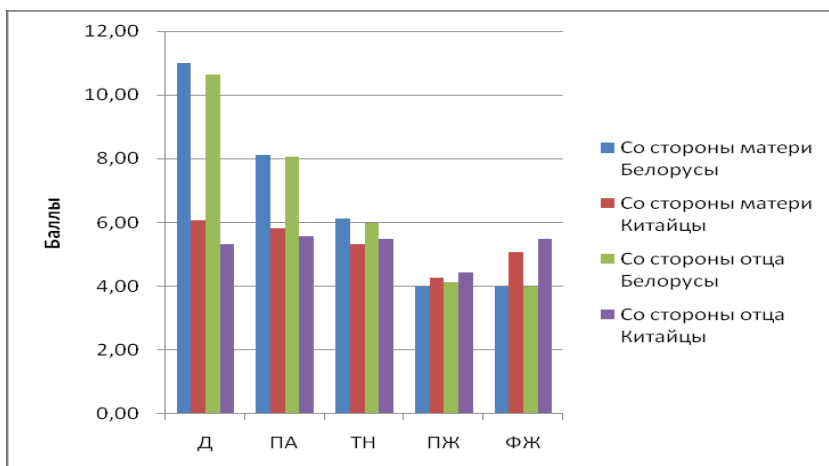


Рисунок 3 – Тактики разрешения родительско-детского конфликта с дочерьми в период ранней взрослости в белорусских и китайских семьях

4. По отношению к сыну в период ранней взрослости белорусские матери чаще используют такие тактики как дисциплинирование ($p = 0,001$) и психологическую агрессию ($p = 0,011$), чем китайские матери. Белорусские отцы также чаще используют дисциплинирование для разрешения конфликта с сыном, чем китайские отцы, которые чаще прибегают к использованию проявление жестокости ($p = 0,015$) (Рис. 4).

Таким образом, в период ранней взрослости независимо от пола родителей и ребенка, белорусские родители так же чаще китайских родителей используют ненасильственные тактики при разрешении родительско-детского конфликта. Независимо от пола ребенка, китайские отцы чаще прибегают к использованию различных тактик физической агрессии, чем белорусские отцы. Китайские матери несколько чаще, чем белорусские матери, используют различные тактики физической агрессии для разрешения родительско-детского конфликта именно с дочерью.

В целом вне зависимости от пола и возраста ребенка, белорусские родители (как отец, так и мать) значительно чаще, чем китайские родители, прибегают к использованию тактики ненасильственного дисциплинирования; китайские отцы чаще прибегают к использованию различных тактик физической агрессии, чем белорусские отцы. В материнско-дочерних отношениях, белорусские матери чаще китайских прибегают к использованию ненасильственных тактик для разрешения родительско-детского конфликта как в детстве, так и в период ранней взрослости; в свою очередь китайские матери в период ранней взрослости чаще белорусских проявляют физическую агрессию. По отношению к сыну, китайские матери в детстве чаще белорусских используют физическую жестокость.

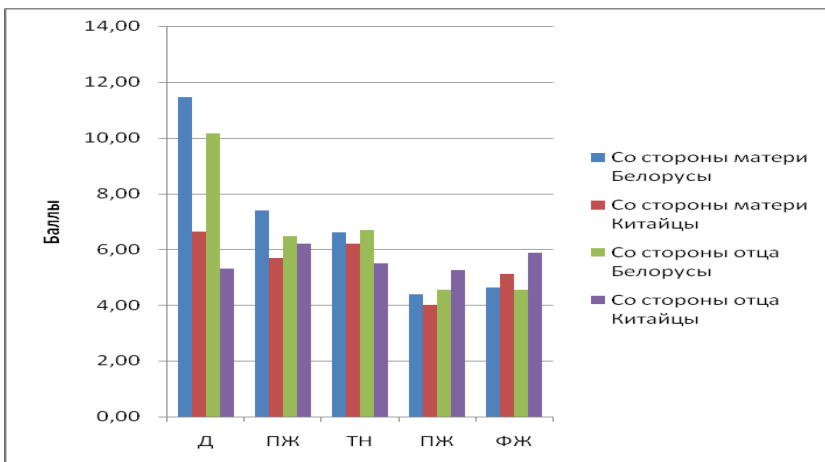


Рисунок 4 – Тактики разрешения родительско-детского конфликта с сыновьями в период ранней взрослости в белорусских и китайских семьях

С нашей точки зрения полученный результат можно объяснить тем, что в китайской культуре, где главный стиль семейного воспитания является «авторитарным», приемлемо использовать насильственные способы для разрешения родительско-детского конфликта, а в белорусской культуре, большинство родителей играет роль «помощника» и больше поддерживают детей. Кроме того, белорусские отцы меньше участвуют в воспитании детей, ведут себя более отстраненно в разные периоды взросления детей, поэтому функция дисциплинируют детей в большей степени выполняется матерями. В то же время, следуя традициям сыновней почтительности, китайские отцы делают акцент на собственную доминирующую роль в семье, особенно в период ранней взрослости. Поэтому китайские матери с одной стороны выполняют роль «буфера», смягчающего авторитаризм отцов, и проявляют больше снисходительности и оказывают поддержку сыновьям, а с другой – начинают испытывать большую ответственность за поведение дочерей.

Таким образом, на основании проведенного исследования, можно сделать вывод, что в использовании родителями тактик разрешения родительско-детского конфликта существуют неко-

торые национальные особенности. По сравнению с китайскими родителями, белорусские родители склонны использовать ненасильственные способы урегулирования родительско-детского конфликта независимо от пола и возраста ребенка. Китайские отцы при выборе тактик разрешения родительско-детского конфликта со своими детьми ориентируются на более строгие, агрессивные способы дисциплинирования, чем белорусские отцы. Тактики применяемые матерями для разрешения возникшего конфликта с детьми в белорусских и китайских семьях также различаются в зависимости от пола и возраста ребенка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Клещѐва, Е. А. Детско–родительские отношения в повторноробрачной семье в контексте проблем современной белорусской семьи / Е. А. Клещѐва // Женщина. Общество. Образование. Материалы 12–ой междунар. науч.–практ. конф. / под ред. О.В. Шахаб – Минск: Женский институт ЭНВИЛА. – 2010. – С. 157–160.

2. Кондрашова, В. О. Семейные ценности взаимоотношений белорусов [электронный ресурс] / В. О. Кондрашова // Личность, семья, общество: вопросы современной психологии. Материалы международно заочной науч.–практ. конф. Сибирь, 2011 г. – Режим доступа:

http://sibac.info/files/2011_01_30_Psihologiya/Kondrasheva.pdf –
Время: 15.04.2013.

3. Ракава, Л. В. Гісторыі беларускай сям’і / Л. Ракава // Роднае слова – 1997. – №6. – С. 172–181.

4. Ракава, Л. В. Традыцы сямейнага выхавання ў беларускай весцы / Л. В. Ракава. – Мінск: Ураджай, 2000. – 111 с.

5. Савченко, И. А. Роль мужчины в формировании личности ребенка в семье. / И. А. Савченко. – М. МИПКРО, 1995. – 115 с.

6. Саракаева, Э. А. Отцы и дети в современном Китае: традиции и инновации / Э. А. Саракаева // Личность как субъект инноваций: сборник научных трудов. / Науч. Ред. М. В. Волкова. – Чебоксары: НИИ педагогики и психологии. – 2010. – С. 192–198.

7. Фурманов, И. А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция / И. А. Фурманов. – Спб.: Речь, 2007. – 480 с.

8. A cross-cultural examination of the link between corporal punishment and adolescent antisocial behavior / R.L. Simon [et al.] // *Criminology*. – 2000. – Vol. 38 – P. 47–79.
9. Anita, M., Helen, Chan. Chinese family values in Australia / M. Anita, Chan Helen // *Families and Cultural Diversity in Australia*. – 1995. – 273 p.
10. Bernita, Q., Zhao W. Parenting Styles and Children's Satisfaction with Parenting in China and the United States / Q. Bernita, W. Zhao // *Journal of Comparative Family Studies*. – 1995. – Vol. 26, № 2. – P. 265–180.
11. Bond, M. H., Wang, S. China: Aggressive behavior and the problems of maintaining order and harmony / M. H. Bond, S, Wang // *Aggression in global perspective*. – 1983. – P. 58–74.
12. Chao, R. K. Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training / R. K. Chao // *Child Development*. – 1994. – № 65 – P. 1111–1119.
13. Chao, R. K. Cultural explanations for the role of parenting in the school success of Asian-American children / R. K. Chao // *Resilience across contexts: Family, work, culture, and community*. – 2000. – P. 333–363.
14. Chiu, L. H. Child-rearing attitudes of Chinese, Chinese – American, and Anglo-American mothers / L. H. Chiu // *International Journal of Psychology*. – 1987. – № 16 – P. 438–456.
15. Chua, A. *Battle Hymn of the Tiger mother*. / A. Chua. – New York: Penguin Press, 2011. – 240 p.
16. Collins, R., & Coltrane, S. *Sociology of marriage and the family* (4th ed.). / R. Collins, S. Coltrane. – Chicago: Nelson-Hall, 1995. – 480 p.
17. Ellison, C. G., Bartkowski, J. P., Segal, M. L. Conservative Protestantism and the parental use of corporal punishment. / C. G. Ellison, J. P. Bartkowski, M. L. Segal // *Social Forces*. – 1996. – №74. –pp. 1003–1028.
18. Ellison, C. G., Sherkat, D. Conservative Protestantism and Support for Corporal Punishment / C. G. Ellison, D. Sherkat // *American Sociological Review*. – 1993. – Vol. 58. – P. 131–144.
19. Emotional relationship quality of adult children with ageing parents: On solidarity, conflict and ambivalence / D. Ferring [et al.] // *European Journal of Ageing*. 2009. – Vol. 6, № 4. – P. 253–265.

20. Ho, D. Y. F., Kang, T. K. Intergenerational Comparisons of Child-rearing Attitudes and Practices in Hong Kong / D. Y. F. Ho, T. K. Kang // *Developmental Psychology*. – 1984. – №. 20. – P. 1004–1006.
21. Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed / L. Steinberg [et al.] // *Developmental Psychology*. – 1992. – Vol. 63. – P. 1266–1281.
22. Lau, S. Relations Among Perceived Parental Control, Warmth, Indulgence, and Family Harmony of Chinese in Mainland China / S. Lau [et al.] // *Developmental Psychology*. – 1990. – Vol. 26. – P. 674–677.
23. Mainland Chinese parenting styles and parent-child Interactions / Y. Xu [et al.] // *International Journal of Behavioral Development*. – 2005. – Vol. 29, № 6. – P. 524–531.
24. Nobes, G., Smith, M.A. Physical punishment of children in twoparent families / G. Nobes, M.A. Smith // *Clinical Child Psychology and Psychiatry*. – 1997. – Vol. 2. – 271–281.
25. Park, Insook Han; Cho, Lee-Jay. Confucianism and the Korean family / Insook Han, Park; Lee-Jay, Cho // *Journal of Comparative Family Studies*. – 1995. – Vol. 26, No. 1. – P. 117–134.
26. Siu-Ming, K., Tam, D. M. Y. Child Abuse in Chinese Families in Canada: Implications for Child Protection Practice / K. Siu-Ming, D. M. Y. Tam // *International Social Work*. – 2005. – Vol. 48, № 3. – P. 341–348.
27. Strauss, M. A. Conceptualization and measurement of battering: Implications for public policy / M. A. Strauss // *Woman battering: Policy responses*. – 1991. – P. 19–47.
28. Strauss, M. A. Identification of child maltreatment with the parent-child conflict tactics scales: development and psychometric data for a national sample of American parents. / M. A. Straus, E. M. Kinard, L. M. Williams // *Child Abuse & Neglect*. – 1998. – Vol. 22, No. 4. – P. 249–270.
29. Strauss, M. A. The Multidimensional Neglectful Behavior Scale. Form A: Adolescent and adult-recall version [Electronic resource] / M. A. Straus, E. M. Kinard, L. M. Williams. – 1995. – Available in: <http://pubpages.unh.edu/~mas2/>.
30. Su, C.W. The Child's Perception of the Parents' Role / C.W. Su // *Psychology of Education*. – 1968. – № 2. – P. 87–109.

31. The relation of parenting style to adolescent school performance / S. M. Dornbusch [et al.] // *Child Development*. – 1987. – № 56 – P. 326–341.

32. Tseng, W. S., Wu, D. Y. H. Chinese culture and Mental Health / W. S. Tseng, D. Y. H. Wu // London Academic Press Inc. – 1985. – P. 113–134.

33. Wiehe, V.R., 1990. Religious influence on parental attitudes toward the use of corporal punishment / V.R. Wiehe // *Journal of Family Violence*. – 1990. – Vol. 5, No. 2. – P. 173–186.

34. Yang, K. S. Chinese personality and its change / K. S. Yang // *The Psychology of the Chinese people*. – 1986. – P. 106–170.

35. Yang, K. S. Social orientation and modernity among Chinese students in Taiwan / K. S. Yang // *Journal of Social Psychology*. – 1981. – Vol. 113. – P. 159–170.

36. Yeh, K. H. Filial belief and parent–child conflict / K. H. Yeh // *International Journal of Psychology*. – 2004. – Vol. 39, № 2. – P. 132–144.

37. 刘莉, 王美芳, 邢晓沛 父母心理攻击：代际传递与配偶对代际传递的调节作用 / 莉刘, 美芳王, 晓沛刑 // *心理科学进展*。— 2011。— 19卷, 3号。— 页 328–335。

38. 沈瓊桃
覆巢之下無完卵：婚暴合併兒虐家庭之相關研究 / 瓊桃沈 —
网址：<https://srda.sinica.edu.tw/search/fsciitem/940> —
线上检索日期：2012年2月18日。

ДЕТСКАЯ ПСИХОТРАВМА

Пархомович В.Б.,
кандидат психологических наук,
заведующий кафедрой
психологии ГУО «Академия
последипломного образования»

Психологические исследования, посвященные психотравматизации, указывают на тот факт, что у детей посттравматические стрессовые расстройства протекают специфическим, отличным, нежели у взрослых, образом. В частности, отмечается тот факт, что в течение нескольких дней после травматического события дети начинают демонстрировать привычное дотравматическое поведение. В результате этого многие родители успокаиваются, считая, что ребенок сумел благополучно пережить травму и не нуждается в дополнительной помощи. Взрослые в таких случаях стараются не заострять внимание ребенка на травматическом инциденте, подражая ребенку, ведут себя, как ни в чем не бывало, следуя стереотипной установке, что время лечит. К сожалению, подобному стереотипу нередко следуют и специалисты: педагоги, психологи, врачи. Стараясь лишний раз не травмировать ребенка, они также, как и родители, избегают общения с ним на тему травматического события, и, по сути, закрепляют у ребенка такую копинг-стратегию, как избегание, которая в последующем может стать доминирующим паттерном поведения во взрослом возрасте при столкновении со стрессовыми событиями. Однако не только этим чревато подобное избегающее поведение взрослых.

Как известно, в основе посттравматического стрессового расстройства лежит феномен контейнирования. Данный феномен выражается в том, что блокирование травматической информации либо деструктивной энергии происходит достаточно быстро за счет вытеснения ее в бессознательное, где при помощи защитных механизмов она удерживается, сохраняя свой деструктивный потенциал в значительном объеме. Само понятие контейнера в большей степени является символическим, хотя и достаточно распространенным у специалистов, занимающихся проблемой посттравматического стрессового расстройства. В современной

психологии, объясняя специфику функционирования контейнера, чаще всего прибегают к закону сохранения энергии: деструктивный эмоциональный или информационный заряд не исчезает, он сохраняет свою силу и может дополняться за счет последующих вытесняемых в *бессознательное* негативных энергетических импульсов в течение жизни. В результате удельный вес деструктивного энергетического заряда возрастает. При избытке вытесненного аффекта, сил на его удержание в бессознательном тратятся все больше, и рано или поздно либо наступает истощение, либо происходит эмоциональный взрыв. Контейнирование (вытеснение и удержание в бессознательном) аффекта или пугающей информации нередко приводит к появлению в неопределенном и отдаленном будущем симптомов, очевидно не связанных с травматическим событием (соматические проблемы, проблемы в отношениях, снижение когнитивных функций и др.). В месте с тем эти симптомы играют важную роль в бессознательном стремлении человека освободиться от деструктивного потенциала. Освобождение контейнера нередко сопровождается внешне неадекватными реакциями: вспышками гнева, приступами паники, конфликтным или девиантным поведением. Именно неопределенно отдаленными последствиями чревата детская травматизация и избегающее поведение взрослых при игнорировании травматического опыта ребенка, что и составляет главную опасность *его* развития.

Кроме того, представления о посттравматическом стрессовом расстройстве выстраивались на основе исследований взрослых людей, переживающих данное состояние. Соответственно, методы оказания помощи при посттравматическом стрессовом расстройстве в наибольшей степени ориентированы на взрослых. Однако, как мы сказали выше, дети специфическим образом переживают психотравму, а следовательно нуждаются в специфических методах, отличных от методов применяющихся в работе со взрослыми людьми. Механическая экстраполяция «взрослых» методов на детскую аудиторию часто не достигает положительных результатов. Так, практикующим психологам хорошо известен тот факт, что метод дебрифинга, зарекомендовавший себя во взрослой аудитории, не эффективен с детьми.

Психология в настоящее время нуждается в более детальном построении концепции детского посттравматического стрессово-

го расстройства. Концепция контейнирования при внимательном рассмотрении детской травматизации не всегда раскрывает истинную природу детского посттравматического стрессового расстройства. Она, конечно, указывает на один из вероятностных, но далеко не очевидных механизмов детской травматизации. Вместе с тем разработка концепции детской травматизации ускорило бы определение стратегии и методов оказания психологической помощи детям, столкнувшимся с травматической ситуацией. Подобные факты в настоящее время составляют реальную проблему для психологической науки. В рамках данной статьи, конечно, не представляется возможным разрешить все насущные вопросы, связанные с детской травматизацией. Однако на некоторые из них мы попытаемся ответить.

Травматическая ситуация и психологическая травма. В настоящее время травматическими ситуациями называются ситуации ярко угрожающие физическому, психическому, социальному благополучию человека и блокирующие его нормальное развитие и функционирование, то есть наиболее полную реализацию его потенциалов. К травматическим ситуациям относят: постоянно испытываемое человеком семейное и социальное насилие разной степени интенсивности; всевозможные утраты – жилища, привычного образа жизни, разводы, смерть близких, терминальные заболевания, потеря органов и пр.; это и ситуации непредвиденных, неожиданных, но очевидных угроз существованию человека – попадание в ситуации техногенных, транспортных катастроф, нападений и т.п.

Травматическое событие создает ощущение столкновения с небытием, а столкновение с небытием всегда является важным опытом человека, определяющим вектор его последующего развития, и приводит к травматизации. Небытие в данном контексте представляет собой утрату потенциальных возможностей, утрату непосредственности, переживание бессодержательности дальнейшего существования, отчужденность от самой жизни. Небытие представляет собой духовный, этический, психологический вакуум. В свою очередь, травматизация выражается, прежде всего, в том, что человек не видит дальнейших возможностей реализации собственного бытия.

Столкновение с угрозой небытия, как указывал еще С. Кьеркегор, всегда формирует новый взгляд на собственную жизнь и

подрывает веру в свои собственные силы и возможности, что приводит человека к отчаянию. Перефразируя датского философа, можно сказать, что однажды переживший отчаяние человек, в последующем подкрепляет свое отчаяние во всякое реальное мгновение своей продолжающейся жизни, «несет в себе все возможное прошлое в качестве настоящего» (*С. Кьеркегор*). Опыт травмы, таким образом, накладывает отпечаток на будущее. Отчаяние же представляет собой перенесение негативных образов прошлого либо настоящего в будущее, что рождает отсутствие надежды, ощущение бесперспективности.

Травматическое событие провоцирует возникновение психологической травмы различной степени тяжести и длительности. В первые моменты травматического события все люди испытывают психологическую травму. Травма в данном контексте становится психологическим ядром человека, через призму которого выстраиваются его мировоззренческие позиции, ценности, приоритеты, отношение к миру в целом, к себе и к людям в частности. Главным последствием травматического события, по представлению *М. Лейцингер-Болебер*, является нарушение способности Я обеспечить полноту внутренней интеграции, что вызывает непереносимый страх и беспомощность и приводит к длительным изменениям нормального социального и психологического функционирования.

Парадигмой психологической травмы является столкновение человека с подавляющими аффектами, которые угрожают дезорганизовать, возможно, даже разрушить, все психические функции. Травматическая информация обладает значительной болезненной интенсивностью, которая провоцирует неспособность восприятия происходящего, блокирует когнитивную переработку и последующий анализ травмирующего события. *Г. Кристал* объясняет подобный феномен тем, что травматическая реальность разрушает защиты Я и его адаптивные ресурсы, что всегда приводит к беспомощности, страху и регрессии к архаическим функциям Я.

В. Болебер, указывая на дезинтеграцию Я в период травмы, отмечает, что беспомощное Я перестает бороться, боль и переполненность эмоциями больше не ощущается человеком, наступает психический паралич с прогрессирующей блокадой ментальных функций. Этим же фактом *В. Болебер* объясняет воз-

никающие впоследствии психогенные амнезии, нередко наблюдающиеся при посттравматическом расстройстве. Психогенная амнезия позволяет временно избавиться от вызванного травматической информацией страдания. Однако информационная блокировка усиливает дистресс в последующем, поскольку человек становится неспособным воспринимать непрерывность течения травматического события, не может отследить или вспомнить свое поведение в нем.

В. Болебер указывает на тот факт, что травматические воспоминания, как правило, поначалу не поддаются когерентному припоминанию. Событие представлено в имплицитной памяти, поэтому эксплицитные воспоминания временно отсутствуют, как при психогенной амнезии. Вместе с тем «сильное, интенсивное возбуждение усиливает припоминание важнейших деталей события. Ядро события и переживания сохраняются лучше, а детали, не связанные с сутью события, - хуже. Решающим фактором оказывается при этом Я, которое должно сохранить функцию наблюдателя во время травматического события. При крайней травматизации может не выдержать и наблюдающее Я, и в результате остаются далекие от Я фрагменты воспоминаний» (*В. Болебер, 2010*).

Фрагментарность воспоминаний создает субъективное ощущение бесконтрольности своего собственного поведения. Возникает страх перед собственными неконтролируемыми бессознательными импульсами, перед непредсказуемостью и неожиданностью их появления, а также страх перед спецификой своего поведения в эти моменты. Когда человек понимает, что его поведение в отдельных событиях может быть неконтролируемым, возникает страх не только перед травматическими ситуациями, но и страх собственных состояний в этих ситуациях – страх страха. Это приводит к усилению тревоги и дистресса. Человек нередко становится дезинтегрированным, и деперсонализированным, что усиливает переживание им беспомощности.

Состояния дезинтегрированности и деперсонализации вследствие психотравмы, *М. Фрезе* называет диффузией идентичности, которая определяется масштабом вторжения внешней реальности во внутренний мир человека. Диффузия идентичности выражается в том, что человек перестает осознавать и признавать возможности своего Я, границы собственного Я сужаются, в связи с чем,

изменяется восприятие своего Я, которое перестает быть источником внутренних сил и потенциалов и представляет собой отчужденность личности от самой себя.

Вместе с тем, феномен отчужденности, дезинтеграции и деперсонализации в наибольшей степени характерен для сформированной, прежде всего, взрослой личности. Ребенок же находится в процессе становления идентичности. В этой связи целесообразно предположить, что травматическая ситуация не столько приводит к дезинтеграции ребенка, сколько определяет вектор развития его идентичности, накладывает отпечаток на становление мировосприятия, влияет на формирование отношения к окружающим и самому себе.

Главные иллюзии ребенка доброжелательности, открытости мира, уверенность во всемогуществе и доброте взрослых подрываются, что создает основу для формирования пессимистического мировосприятия, ощущения незащитности и беспомощности. В детском возрасте иллюзии играют существенную и нередко позитивную роль, способствуют смелости в социальном экспериментировании, при демонстрации поисковой активности. Разрушение иллюзии доброжелательности мира раскрывает перед ребенком иную реальность – мир заключает в себе угрозу, которая таится в каждом моменте. А подобный вывод может приводить к отказу от спонтанности, автономности, активности, что естественным образом блокирует развитие ребенка.

Психологическая травма, таким образом, представляет собой когнитивную дезорганизацию личности на всех уровнях функционирования (социальном, семейном, психологическом) под воздействием непереносимого аффекта, вызванного угрозой доминирующим витальным потребностям личности. Интенсивность и длительность травматизации зависит от специфики использования защитных механизмов личности и тех копинг-стратегий, к которым она прибегает в ходе преодоления последствий травмы.

Психологическая травма в детском возрасте создает острое ощущение незащищенности перед разрушительными воздействиями окружающего мира, а также острое переживание неспособности противостоять этим воздействиям самостоятельно.

Примечательно, что возникновение признаков или симптомов посттравматического стрессового расстройства у детей не всегда связано с непосредственным попаданием в эпицентр травматиче-

ского события. Так, по данным *У. Стила* и *П. Кордас*, психологическая травма у детей может возникнуть:

когда дети становятся свидетелями несчастных случаев или случаев насилия;

когда они являются родственниками, друзьями, знакомыми жертвы травматической ситуации, то есть воочию наблюдают последствия произведенные травмой на психологическое состояние их близких;

когда становятся невольными слушателями подробностей происшедшего.

По нашим представлениям, подобные факты детерминированы, с одной стороны, чрезмерной идентификацией детей с участниками травматических событий, а с другой – теми образами фантазийной реальности, которые нередко заслоняют собой образы объективной реальности ввиду своей яркости, эмоциональной насыщенности и интенсивности. При этом образы эти сохраняют свою силу, эмоциональную значимость и яркость на протяжении многих лет после того, как истории были рассказаны. Подобные феномены наглядно проявляются при работе со взрослыми клиентами, испытавшими межпоколенную передачу травмы. Так, женщина сорока лет в детальных подробностях описывала убранство землянки, в которой во время войны пряталась ее бабушка. Сама клиентка, естественно, никогда не видела этой землянки в реальности, но образы, возникшие в детстве в ходе прослушивания рассказов бабушки, сохранили свою актуальность и неизменность, вызывая эмоциональные реакции сходные с теми эмоциональными реакциями, которые переживала ее бабушка: появление панических приступов в ситуациях отдаленно напомиравшими и актуализировавшими фантазийные образы. Хотя история эта была рассказана, когда клиентка была еще ребенком (около семи-восьми лет), фантазийные образы, возникшие в детском возрасте, сохранили свою актуальность и эмоциональный заряд на десятилетия и оказывали влияние на ее самочувствие. Другая женщина – около пятидесяти лет, в деталях описывала как ее бабушка, спасаясь от наступления немцев, пыталась переправиться на другой берег Днепра на подручных плавсредствах и начала тонуть. В момент рассказа она демонстрировала такие реакции, использовала такие детали, словно все это происходило с нею самой и впоследствии призналась, что ощущает, словно в ней живет эта

тонушая в Днепре во время переправы бабушка, хотя история эта была услышана ею в детском возрасте.

Страх и бессилие взрослых демонстрируемое ими в момент передачи ребенку травматической информации многократно усиливается за счет детского фантазирования, в результате которого происходит заражение аффектом с последующим его усилением. Кроме того, в результате идентификации ребенка со значимым лицом происходит подмена субъектов действия: ребенок в качестве главного героя чужой истории видит не столько рассказчика, сколько самого себя, и у него возникают образы и аффекты сходные с теми как если бы он действительно проживал данное событие. Эмоциональная насыщенность, которую ребенок испытывает в момент прослушивания рассказа, настолько интенсивна, что представляет собой реальность переживания, сохраняя свою значимость и силу. В результате опыт переживания взрослого становится опытом переживания ребенка, что обеспечивает межпоколенную передачу травмы. Впоследствии рассказанная ребенку история может забыться, но впечатление от нее сохраняет свою силу и значимость, особенно в тех ситуациях, которые отдаленно напоминают травматические события. Фантазийные образы нередко усиливают переживание, а состояние беспомощности взрослых транслируется через призму детского восприятия и генерализуется на опыт самого ребенка. Так, женщина, бабушка которой тонула, испытывала тревогу при приближении к водоемам, ощущала ком в горле и нехватку воздуха, естественным образом не связывая свои ощущения с травматическими событиями бабушкиного прошлого.

Посттравматические проявления у детей, никогда не бывавших в эпицентре событий, обнаруживает то обстоятельство, что для ребенка травматическая информация обладает той же степенью значимости и реальности, что сама реальность, а значит, является самой реальностью. Следовательно, можно предположить, что актуальное информационно-психологическое поле в генезе посттравматических расстройств у детей играет не менее значимую роль, нежели факт попадания ребенка в эпицентр травматического события.

Любое поле характеризуется определенными физическими, социальными, психологическими условиями, которые постоянно изменяются и направлены на поддержание комфортного состоя-

ния всех членов, включенных в данное поле. Поддержание благополучных условий психологического поля во многом детерминировано установками, правилами, устоявшимися поведенческими паттернами, ролевыми диспозициями, соответствием реализуемых ролей потребностям людей, включенных в данное поле. Восприятие людьми информационных потоков, насыщающих данное поле, играет доминантную роль в поддержании комфортной среды и в организации усилий в периоды изменения условий в сторону неблагополучия. Комфортное психологическое поле обеспечивает переживание чувства безопасности, защищенности, стабильности, принадлежности и доверительности.

Для детского развития это обстоятельство играет немаловажное значение, поскольку создает благоприятную основу для социального экспериментирования и расширения психологического поля ребенка. Напротив, дети, находящиеся в неблагоприятном психологическом поле, склонны сужать свое психологическое поле с целью снижения тревоги. Связано это с тем, что незначительное поле контролировать легче, нежели поле, включающее в себя множество независящих от ребенка факторов.

Когда люди, включенные в психологическое пространство, попадают в травматическую ситуацию, они вольно или невольно насыщают пространство тревожными сигналами. Любые тревожные сигналы легко считываются людьми, поскольку в информационном поле появляются непривычные элементы коммуникации. Даже если родители пытаются скрыть от ребенка травматичную информацию, он все равно легко догадывается о ее наличии: родители ведут себя непривычно, запираются в комнате, разговаривают по телефону сдавленным голосом, ограничивают определенные темы, демонстрируют безрадостность, отсутствие спонтанности, эмоциональную скомканность. Наличие семейного секрета, как правило, провоцирует возникновение внутрисемейной тревоги, которая, многократно усиливаясь, так или иначе, транслируется членами семьи. Любой семейный секрет формирует соответствующее избегающее поведение у членов семьи. Человек, от которого нечто скрывается, стремясь восполнить информационный дефицит, вынужден додумывать, дорисовывать происходящее. Нередко фантазийные образы, возникающие у ребенка в результате наличия семейных секретов, оказываются более катастрофичными, нежели реальность. Кроме того, секрет,

о наличии которого знают все, но о содержании которого не все догадываются, заставляет людей организовывать поисковую активность – специфическую деятельность, направленную на завершение гештальта. Рано или поздно ребенок чаще всего узнает о содержании секрета, то есть восполняет дефицитарную информацию либо косвенным путем, либо из третьих рук, с массой искажений и привнесений. Так, семилетний мальчик, отец которого на протяжении полугода находился в СИЗО, на консультации с обидой заявил: «Хотя мама с бабушкой мне все время врили про папину командировку, я с первого дня знал, что он в тюрьме. Я подслушал, как мама тихонько рассказывала бабушке по телефону. Они мне все время врили, а я знал, что папа больше никогда не вернется». В результате подобных искажений возникает катастрофическое восприятие ситуации и, кроме того, психологическое поле насыщается обидой за то недоверие, которое было проявлено со стороны значимых людей по отношению к ребенку.

Обида может выражаться как открытым, так и скрытым образом. В случаях, когда ребенок открыто выражает свою обиду, это свидетельствует о том, что он еще продолжает верить в возможность открытой коммуникации. Проявления скрытой обиды (непослушание, отказ от любого общения, бегство в болезнь, аутизация и пр.) может являться признаком разочарования ребенка в психологическом поле, которое не выдержало испытания трудностями. Ребенок начинает мстить за свои разрушенные иллюзии, утраченный рай.

Мало того, что психологическое поле ребенка становится травмоцентричным, оно, помимо этого, утрачивает свое главное условие – доверительность, то есть возможность (потенциал) открыто и безбоязненно обмениваться любой информацией. При таких обстоятельствах ребенок чувствует свою изолированность, отверженность, периферийность и одиночество, что становится для него более травматичным фактом, нежели первичная травматическая ситуация.

Ощущение одиночества становится первым опытом ребенка, при котором он теряет чувство принадлежности, а это, в свою очередь, нередко наносит удар по родовой идентичности ребенка, в результате чего он может утратить чувство ценности идентификационных эталонов, которыми для него являются родители и другие значимые взрослые.

Следует обратить внимание на тот факт, что избегающее поведение родителей при травматизации нередко трактуется детьми, как родительская слабость (Они сами не знают, что делать), как растерянность, а это подрывает веру ребенка в родительское всемогущество и лишает психологическое поле еще одного важного условия – безопасности и защищенности. Границы комфортного поля в восприятии ребенка теряют свойства защищенности, в результате чего возникает ощущение, что отныне его психологическое поле доступно для любого рода деструктивных воздействий. Возникает особая ранимость и чувствительность, как следствие приписывания широкому спектру ситуаций угрожающих свойств.

Родительская беспомощность становится благоприятным условием для возникновения у ребенка выученной беспомощности. Травма наполняет собой актуальность ребенка, изменить которую он не в состоянии в виду отсутствия у него необходимого опыта, и уйти от которой он также не может. Невозможность выйти за пределы травматичного поля, лишает ребенка спонтанности, смелости и открытости, формируя замкнутость и недоверие к окружающему миру. Поскольку ребенок – существо актуальное, он распространяет свое состояние на восприятие будущего, из-за чего у него создается ощущение, что беспомощность перед миром и его воздействиями теперь будет сопровождать его всегда в равной мере, как и его близких.

Таким образом, посттравматические проявления у детей сопряжены не только с самим фактом попадания в эпицентр травматического события с последующим вытеснением в бессознательное деструктивно заряженных аффектов, мыслей и формированием «контейнеров». Но и в значительной степени определяются утратой того привычного информационно-психологического поля, которое до травмы заключало условия комфортной среды, обеспечивающей динамичное развитие ребенка: безопасность, защищенность, доверительность, принадлежность, стабильность.

Исходя из этого, немаловажным аспектом в работе психолога с детской травматизацией является определение и нахождение болезненных индикаторов того информационно-психологического поля, в котором находится ребенок, и которые

поддерживают либо усиливают посттравматическую симптоматику.

Специфика посттравматических проявлений у детей. Как мы отметили выше, проявления посттравматического стрессового расстройства нередко отличается от переживаний взрослых. Так, по данным У. Стила и П.Дж. Кордас первичная травматическая реакция взрослых и детей идентичны, как и при острой травматизации. Однако в течение ближайших нескольких дней после травмы дети способны постепенно развивать привычное дотравматическое поведение: начинают включать в свою деятельность элементы игры, юмора, непосредственности. Такое поведение нередко указывает родителям на то, что ребенок восстанавливается. В некоторых случаях такое поведение родителей вызывает замешательство: неужели ребенок забыл о том, что с ним произошло пару дней назад, как он может играть, когда с ним произошло нечто страшное. Подобное внешне нормальное поведение детей может длиться до 2–6 недель. В течение этого времени окружающие ребенка взрослые приобретают уверенность в том, что ребенок после травмы восстановился окончательно, что травматический инцидент завершился благополучно. И когда в период от 2 до 6 недель впервые появляются симптомы посттравматического стрессового расстройства, родители чаще всего уже никак не связывают их появление с перенесенной ребенком травмой и реагируют на них исходя из текущей ситуации. По прошествии периода 2-6 недель ребенок нередко снова начинает демонстрировать привычное дотравматическое поведение. Симптомы, проявившиеся в этот период, снова затухают, что снова притупляет родительскую бдительность. Следующее обострение посттравматической симптоматики может наблюдаться примерно через три месяца после события, а затем через год. Подобное **волнообразное проявление посттравматической симптоматики** у детей окончательно утверждает родителей в том, что периоды обострений никак не связаны с травмой, ведь в промежутках между рецидивами ребенок ведет себя естественно и адекватно. Именно волнообразность посттравматических проявлений является главным и существенным отличием в переживании травмы детьми от взрослых.

Так, волнообразность проявления травматизации детей можно объяснить за счет мощного действия у ребенка внутренних сил

развития – термин, предложенный У. Нагерой при исследовании им горюющих детей. Внутренние силы развития временно требуют паузы на горевание, поскольку перед ребенком стоит не только задача адаптации к травме, но и наиболее актуальная задача развития. Хотя У. Нагера утверждает, что эти две задачи реализуются в жизни ребенка одновременно, накладываясь один на другой, на наш взгляд, это скорее процессы последовательные, нежели параллельные, поскольку достаточно энергозатратны, требуют эмоциональной вовлеченности и поглощенности, а также нередко расходятся друг с другом. Как нам представляется, эти две задачи, вступая во внутренний конфликт, требуют своей постоянной реализации, в результате чего могут возникать паузы, как в одном, так и другом процессах. У взрослых эти процессы также происходят последовательно. Однако требования внутренних сил развития у взрослых не настолько очевидны и актуальны, поэтому паузы в процессе адаптации к последствиям травматической ситуации, как правило, не наступает, или, во всяком случае, она не настолько выражена, как у детей.

У. Нагера в своей работе не определяет, что он имеет в виду под понятием «внутренние силы развития». По нашему мнению, под внутренними силами развития можно понимать совокупность потенциалов, требующих своей немедленной актуализации для реализации насущных жизненно значимых потребностей. Ребенок, будучи существом актуальным – ориентированным на настоящие потребности – легко эмоционально включается и откликается на любые запросы психологического поля. Частая смена доминирующих потребностей проявляется в эмоциональной поглощенности различными текущими событиями, что способствует полному переключению детского внимания с травмы на иные занимательные и значимые виды деятельности. Именно детская эмоциональность, лабильность, способность максимально полно откликаться на предъявляемые стимулы формирует волнообразное проявление симптомов посттравматического стрессового расстройства. Следовательно, еще одним фактором, детерминирующим волнообразность проявлений посттравматического стресса у детей, может быть способность детей к эмоциональной вовлеченности.

И, наконец, волнообразность проявлений симптоматики посттравматического стрессового расстройства у детей может объяс-

няться изменениями условий психологического поля. Так, в первые дни после травматической ситуации родители часто целиком и полностью переключают свое внимание на ребенка: он чувствует их тепло, внимание, заботу, поддержку, защиту, открытость. Но условия поля никогда не бывают константными. Они всегда изменчивы, хотя принципы функционирования этого поля более-менее стабильны. Степень проявления и интенсивность тех или иных условий никогда не бывает одинаковой. Как только ребенок начинает чувствовать, что увеличивается дистантность и условия поля становятся формализованными (родитель ослабляет свое внимание, включается в привычный ритм), симптом проявляется.

Примечательно, что подобная волнообразность проявлений у детей посттравматического стрессового расстройства нередко вводит в заблуждение и специалистов. Практикующие психологи и психотерапевты нередко при оказании помощи ребенку игнорируют факт его травматизации, в качестве психотерапевтических мишеней избирая его агрессивность, гиперактивность, замкнутость, трудности с учебой прочие проблемы, внешне не связанные с травматическим событием, но являющиеся симптомами травматизации детей. Результатом такой симптоматической психотерапии становится возникновение рецидивов, после которых как у родителей, так и у специалистов может возникнуть пессимизм относительно возможностей психотерапии.

Отреагирование деструктивных эмоциональных зарядов, внутреннего напряжения, возникших вследствие травматизации, нередко происходит у ребенка за счет увеличения двигательной активности, что проявляется в **гипервозбудимости**:

- *нарушения сна*: ребенок плохо и подолгу засыпает; сон поверхностный; в некоторых случаях появляется снохождение; страх спать одному; угрожающие сновидения, связанные с травматической ситуацией или отдаленными деталями, напоминающими о ней;

- *раздражительность и вспышки гнева*: плаксивость; агрессия по отношению к членам семьи или к друзьям; отказ от выполнения прежних обязанностей; швыряние и намеренное ломание игрушек, других предметов;

- *чрезмерная бдительность и беспокойство*: ребенок испытывает острое чувство тревоги в толпе или в одиночестве, чего не

было до травматического инцидента; ищет безопасные места в окружающей обстановке; постоянно прячется;

- *реакции испуга*: неизвестных звуков, людей, неожиданных появлений людей; появление ритуализаций, компульсивных движений; пугается или вздрагивает без всяких на то оснований; реакции цепляния и т.п.;

- *трудности с концентрацией внимания*: не слушает или не слышит, что ему говорят; сложности в завершении начатого дела; импульсивность; мечтательность; проблемы с запоминанием; сложно усидеть на одном месте;

- *регрессивное поведение*: сосание пальцев; грызет ногти; мочится; заикание.

Подобные факты в поведении детей нередко принимаются педагогами, психологами, психотерапевтами за гиперактивность, в результате чего психотерапевтической мишенью становится симптом, а не истинная причина. Как мы отметили выше, не достигнув значимых результатов в своем взаимодействии с ребенком, они выносят пессимистичный прогноз, как стремление компенсировать чувство собственной некомпетентности, формируя у родителей пессимистическое восприятие ребенка и его будущего.

Еще одной реакцией на травматическую ситуацию является **замкнутость ребенка**. При этом дети ведут себя отстраненно, безынициативно, в действиях присутствует скомканность, отсутствие спонтанности, игровой деятельности. Нередко за этим скрывается стремление быть незаметным и незамеченным, а следовательно, избежать излишнего деструктивного внимания к себе. При этом может наблюдаться *диссоциативное поведение* (разрушение ассоциативных связей, отделение). Диссоциация – это способ изолировать себя от внешних раздражителей и уйти в свой внутренний мир. Примерами диссоциации выступают фантазирование, состояние потерянности, дереализация (расстройство восприятия окружающего мира). Дети при диссоциации могут разговаривать так, как будто играют роль другого человека, иногда героя. Диссоциативное поведение является признаком отрицания собственных эмоциональных состояний и нередко приводит к самоотчуждению. При диссоциативном поведении возможно неоправданно рискованное поведение. Замкнутость травмированного ребенка нередко воспринимается специалистами

как симптомы латентной депрессии, что, в конечном счете, определяет неверную стратегию взаимодействия с ними.

Примечательно, что травмированные дети не хотят говорить на тему травматической ситуации, демонстрируя при этом открытый негативизм и раздражение, хотя нередко в их играх присутствуют элементы травматического события, что также является признаком посттравматического стрессового расстройства и актуальности переживаемой травмы.

Вместе с тем, наиболее распространенными эмоциональными реакциями у детей, как и у взрослых, являются: страх, гнев, беспомощность, одиночество, вина, обида, которые в ходе оказания психологической помощи могут быть самостоятельными психотерапевтическими мишенями.

Таким образом, своеобразие детской травматизации, прежде всего, выражается в волнообразных проявлениях посттравматической симптоматики, гипервозбудимости либо замкнутости.

Стратегия психологического взаимодействия с ребенком, переживающим посттравматическое стрессовое расстройство. Как мы уже отметили, характер и степень детской травматизации определяется двумя доминирующими и равнозначными факторами. Первый выражается в самой природе посттравматических расстройств: вытесненных в бессознательное деструктивно заряженных аффектов, мыслей, удерживаемых при помощи механизмов защиты. Второй определяется утратой комфортного информационно-психологического поля, обеспечивавшего чувства безопасности, защищенности, доверительности, принадлежности, стабильности. Исходя из этих фактов, и необходимо выстраивать психологическую помощь ребенку с посттравматическим стрессовым расстройством.

Как показывает практика кризисного вмешательства, работа с детьми имеет ряд особенностей.

Во-первых, дети в отличие от взрослых выказывают открытое сопротивление при прямом обсуждении травматической ситуации. Взрослые готовы вытерпеть боль, которая вызывается у них при обсуждении травмы, ради того, чтобы в последующем испытать облегчение. Дети не хотят терпеть любую боль даже ради реализации самых благих задач, поэтому избегают любых разговоров на тему травмы.

Во-вторых, вербализация на уровне взрослых детям не доступна в силу возрастной специфики, а это делает невозможным проработку травматического опыта. Они не могут описывать нюансы своих состояний, фокусировано рассказывать о своих мыслях, идентифицировать прежние и актуальные потребности. Описание травматического события в детских рассказах скомкано, непоследовательно, отрывочно, обобщенно. И это не только результат сопротивления, но и детского неумения выстраивать речевые конструкции. Фокусировка в работе с детьми только на вербальных приемах нередко приводит к болезненному обострению травматической симптоматики, но никак не к избавлению от нее. Кроме того, вербализации требуют значительных временных затрат, а также длительной концентрации внимания как ребенка, так и психолога на предмете разговора. Дети же, переживающие психологическую травму, как мы указывали выше, просто не способны к длительному сосредоточению, быстро утомляются и отказываются от бесед. Поэтому привычная применяемая со взрослыми форма психологического взаимодействия совершенно беспомощна в отношении детей.

В-третьих, недоверие, порожденное у детей спецификой функционирования посттравматического инфомационно-психологического поля, в котором они находятся, генерализуясь, распространяется и на психолога, который также может неосознанно восприниматься как максимум – агрессор, минимум – манипулятор. А при отсутствии доверия любое кризисное взаимодействие блокируется.

Учитывая данную специфику и опираясь на представленные теоретические взгляды о природе посттравматических стрессовых расстройств у детей, опыт коллег, а также собственный опыт работы, нами предлагается описанная ниже стратегия оказания кризисной помощи детям, которая выстраивается на принципах системного подхода.

Психологу целесообразно выстраивать работу с травмированными детьми следующим образом:

I этап. Построение доверительных эмоционально открытых взаимоотношений с ребенком.

II этап. Отреагирование деструктивных аффектов, вызванных травматической ситуацией.

Вспомогательный этап. Помощь в организации комфортного информационно-психологического поля ребенка.

Первый и второй этапы реализуются последовательно и представляют собой непосредственную работу с ребенком. Вспомогательный этап следует осуществлять параллельно с первым и вторым этапами и представляет собой работу с родителями и значимыми для ребенка людьми, и направлен на формирование вокруг ребенка комфортной атмосферы, которая призвана изменить травмоцентричные условия психологического поля.

Прежде чем перейти к описанию этапов психологического взаимодействия нам хотелось бы обратить внимание на один существенный факт. Инициаторами оказания психологической помощи детям за очень редким исключением являются родители. Причем родители чаще всего игнорируют факт травматизации ребенка и обращаются с симптоматическим запросом: у ребенка появились страхи, он плохо спит, стал непослушным, ведет себя агрессивно со сверстниками либо вообще гиперактивен. Сам факт травматизации, как правило, родителями не озвучивается. Данное обстоятельство вовсе не означает, что родители делают это преднамеренно. Чаще всего они либо не связывают возникновение симптомов с ситуацией, которая была несколько месяцев, а то и лет назад; либо не придают ей значения и упускают из виду; либо уверены, что для ребенка она завершилась без последствий; либо не относят ее к разряду травматичных; либо сами хотят поскорее забыть о ней. Кроме того, родители попросту не знают, что травматичность информации для ребенка нередко по своей силе идентична воздействию травматической ситуации. Поэтому в качестве одной из первых гипотез относительно самочувствия ребенка у психолога должна быть гипотеза о психологической травме, которую он в первую очередь должен прояснить. В случаях, когда факт травматизации имеет место, психолог может приступить к стратегии оказания кризисной помощи.

Организуя работу с ребенком на первом и втором этапах, психолог должен помнить важное правило: ребенок открыт к общению только тогда, когда он эмоционально вовлечен в привлекательную и значимую для него совместную деятельность. Исходя из этого подбор методов и техник должен быть ориентирован на эмоциональное включение ребенка в совместную деятельность. Вместе с тем, взрослый способен эмоционально включить

ребенка в совместную деятельность только тогда, когда предлагаемая им деятельность находит эмоциональный отклик у самого взрослого, то есть, когда предлагаемая ребенку деятельность представляет интерес для взрослого. В противном случае, если взрослому не интересен избранный им же вид деятельности, ребенок рано или поздно уловит фальшь и неискренность специалиста и может отказаться не только от данного вида деятельности, но и от взаимодействия со специалистом.

Этап построения доверительных эмоционально открытых взаимоотношений с ребенком. Нередко данный этап игнорируется психологами, либо к нему относятся формально. Это выражается в том, что психолог после непродолжительного периода знакомства с ребенком (5-10 минут) пытается перейти к обсуждению травматического инцидента. Однако дети при подобных обстоятельствах чаще всего выдают остро негативную реакцию и блокируют возможность оказания им психологической помощи. В таких случаях психолог, чтобы сохранить лицо, занимается симптомами, не устраняя истинную причину, повлекшую за собой возникновение данной симптоматики. Подобный подход приводит к рецидивам и усилению у ребенка и его родителей пессимистической картины состояния. Как правило, первый этап занимает 2-3, в некоторых случаях 4 занятия в ходе, которых ребенок адаптируется не только к психологу, но и к специфике психологического взаимодействия: характеру занятий, улавливает их логику, тематику, формирует паттерны открытого взаимодействия, определяет возможности перенесения и использования в практике повседневности.

В ходе *первичного знакомства* психолога с ребенком и установления доверительности может быть использован разговор о наиболее ярких интересах ребенка: об играх, которые он любит, об увлечениях или любимых занятиях, о любимых сказочных персонажах или героях мультфильмов. Как правило, первые ответы ребенка робки и не развернуты. Ребенок насторожен и внимательно следит за психологом. В этой связи интонации психолога должны быть мягкими, ненавязчивыми и не директивными. На первой встрече необходимо избегать тактильных контактов.

В случаях, когда ребенок замкнут, психолог может начать рассказывать о своих детских увлечениях, о своих любимых сказочных персонажах. Может предложить ребенку нарисовать сво-

его любимого мультяшку или сказочного героя, в то время, как психолог нарисует своего. Если ребенок отказывается, психолог может на глазах у ребенка зарисовать своего героя. Такого рода открытость психолога провоцирует у ребенка интерес, и он начинает задавать вопросы относительно особенностей или истории сказочного персонажа предложенного им психологом. В таких случаях психолог подробно, но вовсе не эксцентрично, в спокойной, но увлекательной манере, рассказывает о своем персонаже ребенку. При этом рассказ психолога не должен напоминать ребенку о его травматическом опыте, в противном случае это может напугать ребенка. После того, как психолог рассказал историю своего персонажа, он может предложить ребенку рассказать про его любимого героя и нарисовать его.

В ходе выполнения рисунка ребенком желательно задавать вопросы про сказочного персонажа. Во время рисования рассказ ребенка становится более развернутым, поскольку функции контроля ослабляются, ребенок вынужден следить за правильностью рисования, и отвечает на вопросы более развернуто. Вопросы следует фокусировать на том, что или кого рисует ребенок. Любимый сказочный персонаж или любимый герой мультфильма – это идентификационный образ ребенка, поэтому, рассказывая о персонаже, ребенок рассказывает о себе. Однако в ходе этого рисования не следует фокусироваться на диагностическом аспекте и делать далеко идущие выводы. Помимо этого, не следует заостряться на слабых сторонах этого персонажа. Лучше всего сфокусировать внимание ребенка на том, как этот персонаж преодолевает трудности, и что он для этого делает. В таком случае актуализируются наиболее сильные стороны ребенка. В конце занятия психолог совместно с ребенком может выработать план, где и при каких трудностях ребенок может использовать способы любимого героя. Перед прощанием ребенка следует поблагодарить, указать ему на его смелость и открытость, на то, что с ним было приятно общаться и, по возможности, дать ему конфету или что-то вкусное, чтобы подкрепить позитивный эффект приятными вкусовыми ощущениями.

На следующем занятии можно предложить ребенку нарисовать самого себя в разных состояниях. Ребенок постепенно привыкает к более открытому и детальному рассказу о себе: когда он в хорошем настроении, когда – в плохом, когда – в злом. В ходе

выполнения этих рисунков психолог задает вопросы относительно причин этих состояний, как ребенок с ними справляется, кто виноват в его состояниях, чего он ждет от окружающих, чего хочется больше всего, а этого делать нельзя и т.д. Это занятие более диагностично и дает развернутое представление о доминирующих состояниях ребенка, о причинах их вызывающих, о табуированных эмоциях, о конгруэнтности поведенческих и потребностных аспектов жизни ребенка.

В качестве определения эффективности взаимодействия с ребенком на каждом занятии может использоваться *техника «субъективной оценки состояния»*. В зависимости от реализуемых задач ребенку предлагается руками показать, насколько он удовлетворен сегодняшним общением: покажи руками, какого размера был твой страх, а каким он стал сейчас; насколько ему понравилось то, чем мы сегодня занимались и т.п. Внимание ребенка особо следует заострять на тех моментах, когда очевиден прогресс в состоянии: страх стал значительно меньше, удовлетворенность существенно возросла и т.п. Наблюдая динамику собственных состояний в ходе одного занятия, ребенок приучается к мысли о том, что его состояния не статичны, и даже когда наступает эмоциональный спад, он нередко проходит, если предпринять определенные действия. В этой связи в конце любого занятия, задача психолога состоит в том, чтобы актуализировать те наиболее понравившиеся и эффективные приемы и способы действий, которые использовались на данном занятии: рисование, разговор о себе и своем самочувствии, придумывание рассказов и сказок. Все это ребенок может использовать дома, когда ощутит, что ему грустно, страшно и т.д. При этом он может обратиться в таких случаях к родителям, которые заранее предупреждаются о том, что их позитивное внимание особенно актуально для ребенка в период, пока он находится на стадии проработки собственной травматизации.

Показателями успешного завершения первого этапа психологической помощи являются: во-первых, выстроенное доверие между ребенком и психологом, как показатель успешного преодоления защитной генерализации ребенка; и, во-вторых, готовность ребенка посвятить психолога в самые значимые для него проблемы. Таким образом, доверие ребенка к психологу оказывается решающим фактором в преодолении последствий травматизации.

ческой ситуации. Опыт выстраивания доверительных отношений с психологом в последующем проецируется на значимых близких, а модели доверительного и совладающего поведения, апробированные в ходе психотерапевтических встреч, становятся базисом при использовании их в реальном пространстве, а также при возникновении сходных с травматической ситуаций.

В настоящее время в психологии нет единства взглядов на то, что же обладает наибольшим лечебным эффектом: методы, техники, игры, которые применяет психолог в практике оказания помощи или специфический формат возникающего психологического пространства – «встречи», которая на самом деле оказывается встречей с самим собой – с собственными потенциями: доверительностью, открытостью, смелостью, которые постепенно актуализируются в ходе общения и совместной деятельности ребенка с принимающим взрослым. Мы склоняемся ко второй точке зрения: любая техника в руках конкретной личности обладает специфическим наполнением. Поэтому не столь существенно, какую именно технику применяет психолог в своей работе. Наиболее существенно то, находят ли свое воплощение в реальной жизни или нет те потенции конкретного клиента, которые не просто позволяют ему сформировать модели адаптивного поведения, а которые раскроют перед ним позитивные стороны своего Я, создадут благоприятные условия самой важной экзистенциальной встречи – встречи с самим собой.

Этап отреагирования деструктивных аффектов, вызванных травматической ситуацией. В качестве проработки травматической ситуации и ее последствий можно использовать работу с масками. Так, ребенка просят нарисовать на картоне лицо испуганного, злого, обиженного, грустного, виноватого человека в зависимости от потребностей ребенка. Затем психолог совместно с ребенком вырезает это лицо, делает прорези для глаз и для рта. Получается маска. Ребенку предлагается пообщаться с психологом так, как будто он и есть этот испуганный, злой, обиженный, грустный, виноватый человек. Ребенку предлагается рассказать историю этого человека, что с ним случилось, почему он такой, кто в этом виноват, как он справляется со своими проблемами, кто в этом ему помогает или кто может помочь, что он сам делает, чтобы ему стало лучше.

Дело в том, что острые эмоциональные темы разговора, как правило, обостряют у ребенка чувство незащищенности, поэтому разговор о сложных эмоциях травматичен. Маска же предполагает некоторую дистанцированность от собственных проблем, представляет собой своеобразную игру, в ходе которой ребенок приобретает опыт самораскрытия поначалу таким опосредованным способом, а затем – постепенно привыкая к формату общения, открыто рассказывает о себе. Кроме маски могут использоваться песочницы, составление сказок и историй, общение с использованием кукол или через зеркало. Однако приоритет, на наш взгляд, следует отдавать работе с масками, поскольку, во-первых, совместное изготовление масок, уже является отреагированием деструктивных эмоций, и, во-вторых, формирует способность сознательно фокусироваться на проблеме и в последующем преодолевать ее.

Проработка деструктивных состояний может составлять несколько занятий. Как мы уже отметили, эти занятия могут быть посвящены таким вопросам, как гнев, страх, вина и обида. Гнев наиболее очевидная эмоциональная реакция, которая не только доступна пониманию ребенка. Он достаточно четко идентифицирует эту реакцию в своем состоянии и состоянии других, не смотря на то, что именно эмоция гнева, как правило, подвергается наиболее существенному табуированию со стороны социума. Именно поэтому, как нам кажется, целесообразно начинать именно с гнева. Чаще всего за гневом скрывается страх и тревога, в свою очередь, обнаруживая себя через агрессивную реакцию. Гнев нередко возникает как попытка справиться с последствиями травматизации, в то время как корни страха и тревоги непосредственно относятся к травматическому событию, раскрывая его специфику. Вина и обида указывают на дефицитарность ресурсного психологического поля, поэтому нередко в работе с этими эмоциями психолог вынужден ориентироваться на специфику функционирования значимой для ребенка среды. В этой связи наибольший эффект достигается в тех случаях, когда психолог, встречаясь с родителями, совместно рассматривает дополнительные психологические ресурсы, которые можно задействовать в повседневности ребенка. Кроме того, родители должны быть предупреждены, что ребенок в этот период может быть раздражительным, ранимым, у него могут появиться игры, в которые он

до сих пор не играл: ребенок может строить домики безопасности, вымещать агрессию на игрушках, рвать бумагу. Поведенческое проявление табуированных эмоций свидетельствует о готовности ребенка открыто обсуждать травматическую ситуацию и ее последствия. Помимо этого, подобные проявления являются одним из шагов на пути к обретению ребенком открытости и спонтанности. Родителям в этой связи следует поощрять проявления разнообразных чувств и эмоций ребенка, возникновение новых паттернов взаимодействия, а не загонять их снова в бессознательное.

Как правило, при проработке вины и обиды дети уже открыто рассказывают о том, что с ними произошло. По сути, вся предыдущая работа была скрупулезной подготовкой такого рассказа, заключавшей в себе катарсический эффект. После того, как ребенок рассказывает свою историю, можно уточнить, чему эта история могла его научить. Многие взрослые, в том числе и психологи, ошибочно считают, что поиск смысла в травматических ситуациях вместе с ребенком невозможен. На самом деле, поиск смысла в травматических ситуациях вместе с ребенком возможен по той причине, что ребенок часто не готов искать его вследствие того, что травма продолжает быть острой и актуальной. Если ребенок не готов к поиску смысла, следовательно, либо необходимо продолжать работу, направленную на отреагирование, либо актуальное психологическое поле ребенка продолжает сохранять мощный травмоцентрированный заряд. Есть мнение, что ребенок попросту не способен находить эти позитивные смыслы. Конечно, он не способен к глобальным умозаключениям, мировоззренческим переоценкам и т.п., однако любой, даже самый уплощенный вывод ребенка, сформулированный на основе происшедших событий, представляет собой не просто урок, но и важный персональный опыт, опираясь на который, а не обесценивая его, ребенок может ощутить свою собственную самооценку.

Показателями успешного завершения второго этапа являются: во-первых, в самом общем виде, способность ребенка интегрировать опыт преодоления травматической ситуации в свое психологическое пространство и в последующем использовать его в качестве модели адаптации в различных жизненных обстоятельствах; во-вторых, исчезновение травматических симптомов; в-

третьих, способность ребенка открыто и безболезненно разговаривать на тему травматического инцидента; в-четвертых, появление у ребенка спонтанности, автономности, доверительности.

Этап организации комфортного информационно-психологического поля ребенка. В работе психолога на этом этапе можно выделить следующие фазы, в ходе каждой из которых решаются свои специфические задачи: информационная, психотерапевтическая, системная.

Информационная фаза. На данной фазе в самом общем виде родители информируют о специфике воздействия травматической ситуации на ребенка, о симптомах посттравматического стрессового расстройства. Родителей учат распознавать эмоциональные и поведенческие индикаторы посттравматики, определять доминирующие потребности ребенка, нуждающиеся в удовлетворении, а также способам конструктивного взаимодействия как с ребенком, так и с остальными лицами, включенными в информационно-психологическое поле ребенка: другими родственниками, учителями, соседями, сверстниками.

Терапевтическая фаза. Нередки случаи, когда кризисная интервенция осуществляется и с родителями, поскольку они тоже были участниками травматического события, а, следовательно, будучи травмированными, могли усиливать тревогу ребенка за счет неосознанного ее контейнирования. Нельзя упускать из виду тот факт, что даже если родитель не являлся участником травматической ситуации, а участником ее был только ребенок, родитель все равно может быть подвержен вторичной травматизации, поскольку был травмирован его ребенок. В таком случае, вторичная травматизация также может усиливать детскую симптоматику.

Системная фаза. Задача психологической помощи на этой фазе взаимодействия состоит в том, чтобы выявить травмоцентричные паттерны семейного и социального взаимодействия: семейные тайны, игнорирование симптомов ребенка, а также его доминирующих потребностей – доверительности, открытости, искренности, спонтанности. На этапе работы с родителями и другими значимыми взрослыми психологу необходимо определить внутрисемейные и социально-психологические ресурсы информационно-психологического поля с тем, чтобы потом они могли быть положены в основу семейного и социального взаимодей-

ствия. Работа психолога на данной фазе, по сути, ничем не отличается от работы семейных психологов, педагогов-психологов. В случаях необходимости может проводиться терапия супружеских, детско-родительских, сиблинговых отношений.

Таким образом, посттравматические проявления у детей сопряжены не только с самим фактом попадания в эпицентр травматического события с последующим вытеснением в бессознательное деструктивно заряженных аффектов, мыслей и формированием «контейнеров». Но и в значительной степени определяются утратой того привычного информационно-психологического поля, которое до травмы заключало условия комфортной среды, обеспечивающей динамичное развитие ребенка: безопасность, защищенность, доверительность, принадлежность, стабильность. На основании этого, в ходе оказания кризисной помощи детям целесообразно решить три равнозначные задачи:

- выстроить доверительные эмоционально открытые взаимоотношения с ребенком;
- обеспечить отреагирование деструктивных аффектов, вызванных травматической ситуацией;
- оказать помощь в организации комфортного информационно-психологического поля ребенка, актуализации психологических ресурсов данного поля.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Болебер В. Воспоминание и историзация: трансформация индивидуальной и коллективной травмы и ее межпоколенческая передача [электронный ресурс] // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2010. – № 4. – Режим доступа: <http://psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=2602> – Время: 01.10.2013.

2. Кьеркегор С. Болезнь к смерти. Изложение христианской психологии ради наставления и пробуждения // С. Кьеркегор. Страх и трепет. – М.: Республика, 1993. – С. 251- 350.

3. Лейцингер-Болебер М. Длинные тени прошлого. «Я до сих пор не знаю, кто я такой». О психоаналитическом лечении одного из детей военного времени в Германии [электронный ресурс] // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2010. – № 4. – Режим доступа:

<http://psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=2603> – Время: 01.10.2013.

4. Пархомович В.Б. Деструктивные эмоциональные состояния. – Мн.: Логвинов, 2012. – 448 с.

5. Пархомович В.Б. Психологическая помощь лицам с посттравматическим стрессовым расстройством: учебно-методическое пособие. – Минск: БГПУ, 2006. – 62 с.

6. Стил У., Кордас П.Дж. Какого цвета твоя боль? Руководство по посттравматическому вмешательству для помощи травмированным дошкольникам. – Минск: ОБО «Белорусский детский хоспис», 2010.

7. Фрезе М. «Этот пациент не заслужил никакого анализа!» - история ГДР в кабинете у психоаналитика [электронный ресурс] // Материалы Российско-Немецкой конференции «Травма прошлого в России и Германии: психологические последствия и возможности психотерапии», 27-29 мая 2010. – Режим доступа: <http://psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=2607> – Время: 01.10.2013.

8. Нагера У. Реакции детей на смерть значимых объектов [электронный ресурс] // Журнал психологии и психоанализа. – 2002. – №1. – Режим доступа:

<http://psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=2607> – Время: 01.10.2013.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ В СОЦИАЛЬНО ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ ИЗ АЛКОГОЛЬНЫХ СЕМЕЙ

Осипова Е.А.,
начальник отдела прикладной
педагогической психологии
ГУО «Академия последипломного
образования»

Одной из наиболее частых причин социально-опасного положения несовершеннолетнего является алкоголизм одного или обоих родителей. В ситуациях, когда алкоголизм носит хронический характер, который не позволяет членам семьи обеспечивать минимально приемлемый уровень удовлетворения нужд ребенка и создает реальную угрозу его безопасности, детей из семьи изымают и определяют под государственную защиту.

Ребенок, родители (один родитель) которого злоупотребляют алкоголем, может иметь статус как находящийся в социально опасном положении, в случае если проживание в семье не влечет за собой угрозу жизни ребенка, но вероятны нарушения психического, физического, социального и интеллектуального развития.

Алкоголизм родителей влияет на все сферы жизни ребенка. В *социально-экономических и бытовых условиях жизнедеятельности семьи* часто фиксируется низкий материальный достаток, антисанитарное состояние жилища, детям не обеспечен даже элементарный уход, отсутствует правильное и качественное питание, нарушены условия проживания (низкая температура жилища, неисправные отопительные и электроприборы и т.п.), отсутствуют необходимых предметов гигиены, ограниченный объем одежды и школьных принадлежностей и т.п. У детей могут фиксироваться хронические заболевания. Алкоголизм влечет за собой потерю здоровья и у самих родителей (родителя), что создает дополнительные риски в обеспечении безопасности детей.

Но наибольший урон ребенку **наносит неадекватность и отсутствие системности в воспитательных действиях родителей**. Воспитание в алкогольной семье носит эпизодический характер, сводится к жесткому контролю или полному отсутствию контроля над поведением ребенка. Эмоциональная сфера родите-

лей неустойчива. Пьющие родители утрачивают внутренний контроль за своим поведением. Они могут проявлять физическое насилие по отношению к детям, не чувствуя и не соизмеряя свою силу, невольно травмировать ребенка или даже нанести ему увечье. Довольно распространены в алкогольных семьях формы наказания, унижающее человеческое достоинство: лишение ребенка пищи, одежды, запираение на долгое время в непроветриваемом помещении (например, в туалете или ванной комнате), публичная порка. Родители не критичны к своему поведению, неверно интерпретируют поступки и особенности поведения ребенка, не умеют определить возрастные потребности ребенка, не знают индивидуальных особенностей ребенка. Взрослые члены семьи не соблюдают воспитательных требований, организация режима дня ребенка отсутствует, родители не контролируют где, с кем и чем занимается ребенок в свободное время. Свободное время родители с детьми практически не проводят, могут применять физические наказания без тяжелых физических последствий. Часто проявляются в поведении родителей унижения и оскорбления ребенка, пренебрежение запугивание, угрозы, при этом свое поведение родители оправдывают. Родителей не заботят проблемы и интересы, эмоциональные состояния ребенка, не выражают позитивных чувства к ребенку, наблюдается эмоциональная отстраненность.

Родители уклоняются от посещения учреждения образования, не оказывают помощь ребенку в учебной деятельности, отказываются от выполнения педагогических рекомендаций.

В таких семьях происходят частые конфликты, скандалы, свидетелем которых является ребенок. Члены семьи друг друга не понимают, не желают выслушивать чужую точку зрения или сразу ее отрицают. Эмоциональная атмосфера в семье характеризуется неустойчивостью, непредсказуемостью, часто враждебностью. Дети живут в постоянном страхе и ожидании неприятностей, связанных с поведением пьяного родителя. Они опасаются, что по возвращении домой их встретит разбушевавшийся отец, и по этой причине часто предпочитают проводить время вне дома. Побег детей из дома есть не что иное, как защитное поведение, порождаемое постоянно переживаемым страхом, осознанная реакция протеста в ответ на грубые действия пьяного отца. Дети из алкогольных семей несут в себе комплекс психологических про-

блем, связанных с определенными правилами и ролевыми установками такой семьи, что тоже ведет к вероятности попасть в группу социального риска. Ребенок, чтобы выжить в алкогольной семье, неизбежно усваивает дезадаптивные формы поведения. В зависимости от возраста и длительности пребывания в психотравмирующей ситуации у него формируются определенные защитные механизмы. Т.о. в семьях складывается обстановка, делающая невозможным полноценное воспитание и обучение детей, что оказывает существенное влияние на формирование его личности.

В научной литературе широко представлены описания психологических особенностей детей разного возраста из алкогольных семей и поэтому подробно на этих описаниях останавливаться не будем.

Социально-педагогическая поддержка и психологическая помощь несовершеннолетнему и членам его семьи планируется и оказывается с учетом специфики реального положения семьи, возраста детей и реализуется в тесном сотрудничестве всех заинтересованных сторон. В учреждении образования основная ответственность лежит на специалистах социально-педагогической и психологической службы.

План помощи семье включает мероприятия на нескольких уровнях:

- *медицинская помощь* детям и родителям. Предполагает обеспечение медицинского осмотра, лечения выявленных соматических и нервно-психических расстройств заболеваний, наркологической помощи;

- *правовая и социальная защита*. Предполагает при необходимости помощь в регистрации по месту жительства, подбор подходящего наемного жилья, юридическую защиту, трудоустройство, включение в социальные группы и т.п. Особое внимание уделяется информации об ответственности родителей, возможности лишения родительских прав;

- *социальная поддержка*. Предполагает помощь и контроль в решении социально-экономических и бытовых проблем семьи. Обучение социальным навыкам;

- *педагогическая поддержка*. Предполагает анализ физических и интеллектуальных возможностей ребенка и оказание помощи в овладении учебной программой, развитие способностей

ребенка в кружках учреждения дополнительного образования для детей, привлечение к общественной жизни и участию в воспитательных мероприятиях во внеурочное время;

- *психологическая помощь* оказывается в индивидуальном и групповом режиме несовершеннолетнему и членам семьи.

Выявление социально опасного положения несовершеннолетнего производится **на основании изучения**:

- условий жизни и воспитания несовершеннолетних в семье;
- качества сотрудничества родителей с учреждением образования;
- информации, полученной из учреждений здравоохранения, наркологических кабинетов, сотрудников органов внутренних дел, обращений родственников ребенка, соседей, иных граждан;
- системности посещения несовершеннолетним учреждения образования;
- совершения несовершеннолетними правонарушений и преступлений, наличия иного девиантного поведения.

Информацией о несовершеннолетнем располагают педагоги учреждения образования, учащиеся, друзья, родственники, соседи. К числу предварительно собираемых сведений **со стороны педагогов** относятся :

- информация об особенностях поведения и состояниях несовершеннолетнего в учреждении образования, классном коллективе, на уроках;
- положение в кругу сверстников, статус в учебной группе;
- успеваемость и отношение к учебе;
- результаты наблюдений педагогов за состоянием родителей во время посещения ими учреждения образования;

К числу предварительно собираемых сведений от **медицинских работников** относятся:

- физическое состояние и обращение несовершеннолетнего за медицинской помощью, систематичность профилактических осмотров;
- состояние здоровья родителей, наличие у них хронических заболеваний, препятствующих уходу за детьми;
- санитарно-гигиеническое состояние жилища, наблюдаемое медицинскими работниками во время посещения;

К числу предварительно собираемых сведений от *сотрудников отделов внутренних дел райисполкомов* (участковые инспектора, инспектора по делам несовершеннолетних) относится:

- информация о фактах асоциального поведения родителей, в т.ч. злоупотребление алкоголем и наркотиками родителями, семейные конфликты, проявление агрессии, и т.п.

- информация о фактах асоциального поведения несовершеннолетних, в т.ч. употребление алкоголя, наркотиков, проявление агрессии, воровство, принадлежность к деструктивным группам и т.п.

Наличие предварительно собранной информации позволяет специалистам СППС сформировать предположения о существующих угрозах, тщательно спланировать посещение семьи и ребенка на дому (см. Приложение).

Организация психологической помощи несовершеннолетнему из алкогольной семьи невозможна без оказания помощи собственно всей семье, т.к. все достижения, полученные специалистом в ходе работы с ребенком, будут сведены на «нет» по возвращении ребенка домой.

Психологическая помощь взрослым членам семьи начинается с получения согласия, формирования желания родителей преодолеть существующие проблемы.

По мнению Р. Кочюнаса причинами алкоголизма чаще всего являются психологические проблемы и наследственные факторы. Психологические причины алкоголизма усматривают в попытках индивида решать личные проблемы с помощью одного из самых доступных средств — алкоголя. Исследования личности алкоголиков показывают, что большинство из них эмоционально незрелы, зависимы от других и пассивны, имеют низкий уровень самооценки, вплоть до самоуничтожения. Алкоголизм отчасти отражает ненависть к себе и стремление к саморазрушению.

Выдвижение на первый план психологических факторов обусловлено признанием приоритета психотерапевтической помощи при алкоголизме. Однако выбор способов конкретной помощи алкоголику зависит от профессиональной готовности психолога к работе с данной проблемой.

Педагог-психолог учреждения образования, располагая информацией о существующих возможностях для оказания психотерапевтической помощи в регионе, направляет родителя к соот-

ветствующему специалисту. К сведению, наилучших результатов в помощи алкоголикам достигло распространенное во всем мире движение "Анонимные алкоголики" (АА), опирающееся на программу 12 шагов.

К ответственности педагога-психолога учреждения образования относится реализация диспетчерской функции, т.е. направление к соответствующим специалистам и оказание психологической поддержки. Психологическая поддержка родителю, злоупотребляющему алкоголем и решившему преодолеть проблемы, реализуется в виде регулярных встреч, консультаций, психопрофилактических мероприятий, направленных на поддержку усилий совершаемых родителем для преодоления алкоголизма.

При взаимодействии с алкоголиком, учитываются некоторые принципы:

во-первых, психологические беседы, консультации со страдающим алкоголизмом могут происходить, только когда человек не пьет. Пьющему клиенту помочь невозможно;

во-вторых, контакт с родителем-алкоголиком носит противоречивый характер, с одной стороны алкоголик демонстрирует желание получать поддержку, идет на контакт, но зависимость от психолога смешивается с враждебным, манипулятивным отношением к нему. Алкоголик может искренне на консультации обещать исправиться, однако в реальной жизни этого не будет происходить. Психолог должен быть готов к тому, что в работе с алкоголиком возможен регресс, возврат, казалось бы преодоленных проблем.

в-третьих, в работе с пьющим родителем необходимо отказаться от назидательного, осуждающего и оценочного отношения и опираться на позитивные качества человека, существующие ресурсы, т.е. за отталкивающим и деструктивным поведением видеть лицо человека.

В ходе индивидуальных встреч, просветительских мероприятий педагогом-психологом также решаются задачи развития материнских и отцовских чувств, воспитательного потенциала, расширения знаний о возрастных особенностях детей, об особенностях взаимодействия с конкретным ребенком, преодоления чувства вины и т.п. При необходимости оказывается психологическая помощь для преодоления семейных конфликтов, налаживания эмоционально благополучной атмосферы в семье. В работе

целесообразно использовать опыт других семей, ставших на путь изменений.

Простое человеческое общение один из ведущих факторов, которые могут использовать педагоги-психологи школ.

Если в семье злоупотребляет алкоголем только один родитель, консультативная работа ведется с непьющим, часто это мать, она же является созависимой. Усилия педагога-психолога на первом этапе работы должны быть сосредоточены на осознании влияния алкоголизма отца на жизнь семьи, самой женщины, на ее возможностях исполнения материнских функций, влиянии алкоголизма отца на жизнь детей, особое внимание необходимо уделить прогнозированию дальнейшей совместной с алкоголиком жизни. На втором этапе консультативная помощь направляется на изменение представления женщины о себе, коррекцию дезадаптивных форм поведения и иррациональных установок (сокрытие фактов злоупотребления алкоголем, чувства вины по поводу пьянства мужа, возможностях изменения его поведения и т.п), а также развитие компетентности в социальном функционировании, поиск ресурсов.

Особое внимание уделяется оказанию психологической помощи несовершеннолетнему, проживающему в алкогольной семье. Каждый конкретный ребенок имеет свою индивидуальную историю, проделывает свой путь приспособления к жизни в алкогольной семье, вырабатывает собственные защитные механизмы. И поэтому план реабилитации разрабатывается под конкретный случай. Как правило, изменения в личности, эмоционально-волевой и поведенческих сферах носят комплексный характер, поэтому и реабилитация возможна только в тесном сотрудничестве с другими заинтересованными специалистами, медиками, психотерапевтами, учителями, родителями, родственниками.

Психолог, работающий только с клиентом, а не с семьей клиента, должен заботиться о физическом и эмоциональном выживании клиента.

Для составления плана (программы реабилитации) необходимо оценить особенности развития личности несовершеннолетнего и степени его социальной дезадаптации. Выбор методов оценки (тесты) зависит от возраста ребенка, интеллектуального развития, наблюдаемых нарушениях поведения. Наряду с результатами тестов анализируются материалы наблюдений за ребенком, информация об успешности в учебной деятельности, специальных

способностях, а также данные о состоянии психического и соматического здоровья.

Целью реабилитации должна стать развитая способность ребенка к физическому и эмоциональному выживанию в семье и повышение его адаптационных возможностей в социуме.

Программа реабилитации может сочетать групповые и индивидуальные формы работы. Примером программы для групповой работы с детьми среднего возраста может служить программа «Когда мама или папа пьют...» Ами Арнелл, Ингер Екбум (12lib.wordpress.com/mamapapa/).

Условием эффективной психологической помощи является установление отношений доверия между несовершеннолетним и психологом, основанном на партнерстве. Коррекционный процесс будет эффективным тогда, когда психолог станет для подростка авторитетным лицом. По мере развития взаимодействия психолог доводит до ребенка информацию об алкоголизме, влияния алкоголя на изменение личности родителя, при этом, не отзываясь негативно о самом родителе.

В качестве задач коррекционной работы с подростками из алкогольных семей целесообразно ставить развитие автономности и независимости, доверия к людям, умения устанавливать близкие связи с другими людьми.

Определённая работа психолога в такой ситуации должна сосредоточиться на том, чтобы обучить ребенка «выжить», имея родителя-алкоголика. В связи с этим, психолог должен способствовать тому, чтобы несовершеннолетний обсуждал свое отношение к данной ситуации, о переживаемых чувствах, а не сосредотачивал внимание на родителях-алкоголиках. Одна из стратегий при работе с детьми алкоголиков заключается в том, чтобы помочь им понять, что они не могут изменить чужое поведение, воздействие которого им придется переносить. Однако они могут научиться отстраняться от происходящих рядом травмирующих событий, сдерживать свои эмоции, поведение. Особое внимание уделить овладению методами и приемами рационального поведения в эмоционально опасных жизненных ситуациях, развитию способности участвовать в действиях, требующих умения подчиняться правилам и роста подростка как личности.

Особенно важной для психолога должна быть способность ребёнка развивать и поддерживать хорошие отношения с други-

ми людьми. Дети алкоголиков часто имеют статус изолированных в детском коллективе, их отношения с другими людьми являются поверхностными, а число и интенсивность их контактов с другими людьми ограничены. Работая с такой проблемой, психолог может опираться на уже существующие отношения, чтобы содействовать созданию более прочных, а также новых социальных связей для своих клиентов, что поможет его выживанию вне семьи. Дружба со сверстниками сыграет важную роль в здоровом личном развитии ребёнка. Важным является стремление психолога помочь ребёнку обзавестись большим количеством полезных и здоровых взаимоотношений в семье с братьями и сёстрами, а также с другими близкими людьми вне семьи.

Развитию коммуникативной сферы будет содействовать поощрение подростков участвовать в общественной жизни, посещении различных мероприятий. На основании изучения специальных способностей ребенка направлять его в кружки учреждений дополнительного образования для детей.

У детей из семей алкоголиков плохо развито чувство собственного достоинства, снижено самоуважение. Если психолог в состоянии помочь несовершеннолетнему развить положительное представление о себе, преодолеть чувство неполноценности, он поможет ребенку развить навыки для его роста в семье и вне семьи. Психологи должны убедиться, что подросток приобрел чувство собственного достоинства и способность оценивать свои достижения, вне зависимости от личности их родителей. Для этого их разговоры с детьми должны меньше касаться обстановки в семье, а больше сосредотачиваться на стремлениях и возможностях ребенка. Этому будет способствовать работа по профессиональной ориентации, пошаговому построению жизненных планов.

Выбор методов, технологий реабилитации зависит от профессиональных предпочтений педагога-психолога, вместе с тем нельзя ограничиваться только вербальными средствами воздействия (беседы, консультации, лектории, и т.п.), ребенок эффективнее усвоит знания и присвоит социальные навыки, если он их проиграет, прорисует, проговорит. Игра, рисование, лепка, телесные и дыхательные упражнения также позволят вынести во вне тревожащие переживания. Кроме этого, большой упор необходимо делать на удовлетворение сенсорных потребностей ребенка.

Приложение

Рекомендации по организации посещения семьи несовершеннолетнего.

Планируя посещение семьи на дому, специалисты образования должны помнить, что в соответствии со **ст. 29 Конституции Республики Беларусь гражданин республики имеет право на неприкосновенность жилища** и иных законных владений. Никто не имеет права без законного основания войти в жилище и иное законное владение гражданина против его воли. *Родители или законные представители могут по доброй воле пустить членов комиссии, а члены комиссии в свою очередь могут только просить разрешение посетить жилище.*

Основная цель посещений на дому – содействие созданию безопасных условий жизнедеятельности детей в семье. Каждое конкретное посещение может иметь и более конкретную цель, продиктованную актуальной ситуацией, этапом реализации плана помощи несовершеннолетнему. Например, цели посещения могут быть такие: оценить степень безопасности пребывания ребенком дома вечером, оценить выполнение родителями обязательств отказа от алкоголя, оценить использование выделенных материальных средств и т.п.

В состав комиссии для посещения целесообразно включать не менее двух человек, а в ситуации, когда в семье проживает взрослый, который может представлять угрозу, проявлять агрессию, посещение возможно только с участием представителей органов внутренних дел. Еще до посещения семьи необходимо собрать информацию о составе совместно проживающих членов семьи, занятости взрослых и детей, школьных успехах и проблемах детей и т.п.

Основными задачами первого посещения являются первичное обследование условий жизни ребенка и установление контакта с родителями (родителем), иными взрослыми членами семьи. Поскольку основную ответственность за детей несут родители, установление партнерских и доверительных отношений с ними целесообразно для будущей совместной деятельности. Каждое посещение необходимо начинать с просьбы о разрешении пройти в жилое помещение. На этом этапе часто происходит и знакомство с родителями или одним из родителей. Первыми добро-

желательно и спокойно представляются по очереди члены комиссии, сообщают о цели посещения, например: «Мы хотим посмотреть (не проверить!) где играет и спит ребенок (дети), место где он делает уроки». Беседа, вопросы к родителям должны быть сформулированы в форме не ущемляющей человеческое достоинство. Важно объяснить членам семьи, что вопросы задаются с целью составить наиболее полное представление о ситуации, найти возможности для оказания помощи и поддержки. У родителей не должно складываться впечатление, что вы пришли проверить и наказать.

У каждого члена комиссии должно быть четкое представление о своих обязанностях в ходе посещения. **Социальный педагог** оценивает социально-бытовые условия, материальную обеспеченность, санитарное состояние жилища и т.п., собирает информацию о необходимой материальной, социальной, юридической и т.п. помощи. Любые действия членов комиссии, будь то изучение запаса пищи в холодильнике, оборудование спального места, места для приготовления уроков должны производиться с разрешения взрослого члена семьи. Просьба может быть сформулирована следующим образом: «Вы не будете против, если мы посмотрим...?»

Педагог-психолог устанавливает доброжелательные отношения с членами семьи, собирает первичную информацию от родителя о переживаемых трудностях, доводит информацию о том, что может получить семья от общения с ним как с профессионалом, другими специалистами образования, добивается согласия на сотрудничество, уточняет, какой вид сотрудничества предпочтителен для каждого члена семьи. Одновременно педагог-психолог наблюдает за особенностями взаимодействия родителей друг с другом, родителями и детьми.

В ходе посещения члены комиссии, несмотря на действия и реакции членов семьи, сохраняют ровный тон и ровное эмоциональное состояние, не возмущаются, не противопоставляют себя семье, не делают скоропалительных выводов и оценок. Содействовать установлению контакта с родителями может высказанная позитивная информация о ребенке, которой владеют члены комиссии («Ваш Коля молодец, участвовал в спортивной олимпиаде!»), отмечают позитивные качества родителей («Вы хорошая мама, следите за одеждой детей!»).

По завершении посещения члены комиссии еще раз уточняют с родителями достигнутые договоренности, обязательства сторон, дату, время и место следующей встречи.

Если семья состоит на учете, как находящаяся в социально опасном положении, целесообразно завести тетрадь, в которой бы отмечались дата посещения, кто посетил семью, замечания и поручения с конкретной датой исполнения. Это даст возможность стимулировать семью к изменению, контролировать выполнение плана помощи несовершеннолетнему.

По итогам посещения члены комиссии оценивают качество произошедшего контакта и планируют дальнейшие мероприятия.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Айвазова А.Е. Психологические аспекты зависимости. – СПб. : Речь, 2003. – 117 с.

2. Алешина Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование: практическое пособие. – М. : Класс, 2000. – 204 с.

3. Бандура, А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия: изучение влияния воспитания и семейных отношений. – М. : Апрель Пресс : ЭКСМО-Пресс, 2000. – 509 с.

4. Захаров А.И. Неврозы у детей и психотерапия. – СПб. : Союз : Лениздат, 2000. – 334 с.

5. Психосоциальная коррекция и реабилитация несовершеннолетних с девиантным поведением / С.А. Беличева и др. – М. : Соц. здоровье России, 1999. – 182 с.

ЛИЧНОСТЬ В ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЯХ: ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Савченко Н.В.,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры психологии
ГУО «Академия последипломного
образования»

Введение. Значительное количество теоретических и эмпирических психологических исследований, выполненных в начале XXI столетия, посвящено изучению проблемы совладания личности с трудными жизненными ситуациями, поиску стратегий преодолевающего поведения и релевантных моделей психологической помощи. Изучаются и разрабатываются стратегии совладающего и преодолевающего поведения (эффективных, неэффективных, самопоражающих) в трудных жизненных условиях, экстремальных и кризисных ситуациях, возникающих в ходе психобиографической истории личности. Выявляются личностные характеристики, способствующие либо препятствующие преодолению психотравмирующих последствий пролонгированных стрессогенных ситуаций, заключающих в себе угрозу человеческим ценностям: жизни, здоровью, чувству человеческого достоинства, смыслу существования.

Основная часть. В современных психологических исследованиях отсутствует единый подход к трактовке дефиниции «трудная жизненная ситуация», а также типологии событий, описываемых данным термином. В исследовании Л.И. Анцыферовой выделяются три группы трудных жизненных ситуаций. Это повседневные неприятности, возрастные кризисы и кризисы становления, связанные с различными периодами жизни и возрастными изменениями, несчастья и бедствия. При определенном обобщении можно отметить, что они с той или иной степенью полноты характеризуют события, вызывающие у человека переживания кризисных состояний. «Под кризисным состоянием понимается острое эмоциональное состояние, возникающее при блокировании целенаправленной жизнедеятельности человека в результате события, которое он не может преодолеть способом, известным из прошлого опыта». В некоторых случаях кризисное

событие можно антиципировать, в других оно возникает внезапно, а также является результатом пролонгированной (протрагированной) ситуации, с высокой степенью частотности повторяющейся в психобиографической истории личности.

В современной психологической литературе выделяются следующие типы кризисных событий: *травматические* кризисы: кризис целостности (угроза жизненным целям и системе ценностей, перекрытие источников обретения смысла жизни), кризис пересадки корней (эмиграция), кризис утраты; *кризисы становления*, связанные с неизбежными изменениями в жизни человека, характеризующие его достижения социальной зрелости; *кризисы развития и кризисы жизни*, связанные с постепенными изменениями в жизни человека; *экстремальные кризисные ситуации* (катастрофы, массовые бедствия, войны, террористические акты) и др.

Исследователи отмечают, что методологическим недостатком в изучении специфики переживаний и поведения человека выступает упрощение определение трудных жизненных ситуаций: они понимаются как обстоятельства жизни, требующие от индивида таких новых действий и условий, которые находятся на границе его адаптивных возможностей или даже превосходят имеющиеся у него глубинные ресурсы. В таком определении трудных жизненных ситуаций не учитывается основной стрессогенный фактор — та экзистенциальная ценность, которая в определенных условиях может быть потеряна или уничтожена. Для того чтобы сохранить, защитить, утвердить данную ценность, субъект прибегает к различным приемам изменения ситуации. Чем более значительное место в смысловой сфере личности занимает находящийся в опасности объект, и чем более интенсивной воспринимаются личностью угроза, тем выше мотивационный потенциал совладания с возникшей трудностью. При этом многие кризисные события рассматриваются фрагментарно: изолированно от предшествующих ситуаций, а также от состояния человека, в котором он находился незадолго до случившегося события.

В связи с этим раскрыть детерминацию ответа человека на трудную ситуацию возможно посредством применения психобиографического метода: необходим учет уровня психобиографического стресса у личности в момент исследования, его индивидуального опыта, исследование трудной жизненных ситуаций с

позиции картины мира человека. Если человек долгое время находится в условиях пролонгированной стрессогенной ситуации (хронического стресса) или пережил горе, даже небольшая житейская неприятность может восприниматься им как катастрофа и вызывать острую аффективную реакцию или приводить к посттравматическим нарушениям. Лишь в этом случае, в частности, можно определить, является та или иная стратегия типичным для личности ответом на трудную жизненную ситуацию или выступает как ситуационно-специфическая. Авторы, применяющие лонгитюдный подход, обнаруживают, что непредвиденные, меняющие судьбу человека трагические события часто случаются с людьми, которые в течение длительного времени существовали в условиях пролонгированной стрессогенной ситуации, переживали депрессивное состояние, либо страдали от психосоматических нарушений.

Вызывает затруднения попытка определения степени стрессогенности различных ситуаций. Одно и то же событие у разных людей может вызывать резкое противодействие, негативные эмоциональные реакции или пройти незамеченным. Наблюдается дифференциация в уязвимости личности к различным типам стрессогенных ситуаций. Согласно принципу детерминизма (единства личности, поведения и ситуации), личность и событие взаимно преломляются: в зависимости от психологической переработки индивидом разных обстоятельств жизни они вызывают у него разные переживания и реакции. Разные личности наделяют происходящие события, относимые к категории трудных жизненных ситуаций различными значениями.

Специалисты считают, что последствия переживания трудных жизненных или пролонгированных стрессогенных ситуаций интенсивно проявляются во всех аспектах бытия человека, его личной жизни, профессиональной деятельности и общении. Одним из известных его проявлений является утрата смысла жизни «в силу непропорциональности тех психических и личностных затрат, той цены, которую личность платит за свои реальные достижения... Слишком высокая психологическая цена, затраченная на жизненные достижения, снижает мотивацию, притязания и подрывает смысл жизни...». Возникновение подобных переживаний бесцельности и бессмысленности бытия начинает определять общую жизненную ситуацию человека, сопровождается неудо-

влетворенностью качеством жизни и утратой переживания субъективного благополучия, вызывая в особых случаях экзистенциальный вакуум и экзистенциальную фрустрацию.

Анализ психологической литературы позволил выделить следующие экзистенциально-психологические последствия переживания личностью трудных жизненных ситуаций: выгорание, неудовлетворенность качеством жизни и утрата переживания субъективного благополучия, переживание одиночества, виктимизация, потеря личностных, социальных, поведенческих ресурсов и смысла жизни, синдром раздвоения сознания, приводящих к нарушениям психического и физического здоровья с глубоко распространившейся картиной дезадаптивного поведения.

В исследовании Ю.И. Залоско осуществлен смысловой анализ текстов обращений прихожан РПЦ (Русской православной церкви) за пастырской помощью. Обнаружено, что смысл обращения представляет собой запрос о психологической помощи с целью преодоления кризисных состояний, вызванных переживанием трудных жизненных ситуаций. Выявлены причины кризисных состояний прихожан в 30 случаях обращений к священнику: экзистенциальные переживания (утрата или боязнь утраты смысла жизни: страх смерти, горе в связи с потерей близкого человека, болезнь, одиночество); нарушения или утрата значимых межличностных отношений (супружеских, родственных, дружеских); экзистенциальный выбор (целей или ценностей); лишение имущества или перемена места жительства.

В запросах конкретизируется потребность в стратегиях преодоления психологических последствий переживания трудных жизненных ситуаций. Священник в ходе консультативной беседы с прихожанами осуществляет анализ основных экзистенциальных проблем человека: смерти, одиночества, свободы, изоляции, выбора и ограничений, утраты, поиска и возможностей обретения смысла жизни. Можно предположить, что полученные результаты обладают внутренней валидностью: схожие экзистенциально-психологические характеристики кризисных состояний личности в трудных жизненных ситуациях представлены в исследованиях других авторов.

Ряд психологических исследований посвящен изучению возможностей и закономерностей феномена посттравматического роста в процессе адаптации личности к трудной жизненной (экс-

тремальной, кризисной) ситуации. Выделены три области посттравматического роста, связанные с трансформацией в экзистенциальной оценке трех значимых аспектов: преодоление синдрома раздвоения сознания и восприятия своей личности в посттравматической ситуации, отношения к другим и жизненным целям, переосмысление бытия и обретение смысла жизни.

Область изменения восприятия образа своей личности включает три элемента: изменение восприятия своей личности от образа жертвы к образу человека, обогатившему эго-идентичность новыми характеристиками, обеспечивающими устойчивость к стрессовым событиям; возрастание чувства уверенности в своих силах и самоэффективности; обостренное понимание конечности бытия, ценностей свободы, ответственности, любви и смысла жизни.

Вторая область посттравматического роста связана с изменением эмоциональной модальности межличностных отношений: они окрашиваются возрастанием способности к эмпатическому пониманию других, открытостью и готовностью передать свой опыт преодоления последствий кризисного события, эмоциональной готовностью к созданию помогающих взаимоотношений и общения.

Область переосмысления бытия и обретения смысла жизни характеризуется трансформацией в ценностной структуре личности: переоценке значимых целей и ценностей, связанных с обретением новых смыслов и экзистенциальных приоритетов. В модели посттравматического роста включаются экзистенциалы обретения личностной силы в страдании, психологической готовности к выживанию и экзистенциальной переоценки психобиографической истории личности.

Иллюстрацией вышеизложенного может служить описание стратегии посттравматического роста в процессе преодоления феномена раздвоения сознания, возникающего у индивида под влиянием массовых бедствий, войн, катастроф, террористических актов. Данные события изменяют образ жизни людей, их сознание и личность. Происходит разделение сознания на две реальности: до психотравмирующего события, которое не может быть измерено обычными шкалами преодоления, и после него. Для многих ветеранов с посттравматическими нарушениями характерным симптомом является отчуждение от общества, в которое

они вернулись в силу его восприятия как измененного и незнакомого, что порождало у них синдром беспомощности и потери контроля над миром. Для них реальным миром продолжает быть мир военных действий. Для преодоления посттравматических нарушений ветеранов просили оказывать психологическую поддержку своим соратникам — писать им письма, контролировать процесс адаптации, делиться своим опытом проживания трудной жизненной ситуации посредством участия в группах встреч. В результате сами консультанты начали более успешно решать свои жизненные проблемы, у них наблюдался посттравматический личностный рост. Оказание психологической помощи другим оказалось самопомощью, ориентированной на формирование адаптивных моделей поведения, обретению смысла жизни в действии, создании и переживании сочувствия другому человеку, переживанию осмысленности жизни как принятию за нее ответственности. Это способ переживания жизни в процессе ее осуществления.

Установлено, что травматическое событие оказывает воздействие на переживание смысла жизни: в динамике от его утраты к обретению новых смысловых аспектов, более глубокой и информативной осмысленности бытия. Данные идеи обнаруживаются в концепциях логотерапии и экзистенциального анализа В. Франкла, психологии бытия А.Г. Маслоу, волновой концепции смерти И. Ялома, концепции П. Тиллиха «мужество быть» и других авторов. В теоретические конструкты, отражающие различные экзистенциально-психологические аспекты функционирования человека в трудных жизненных ситуациях, вводятся понятия и концепты, синонимичные понятию ценности: «когнитивные репрезентации», «субъективное жизненное пространство», «стратегии жизни», «тема бытия», которые описываются как центральные устремления личности, ее главные интересы или как объекты, обладающие высокой личностной и экзистенциальной значимостью для индивида. Они способствуют обеспечению ее сохранности в процессе адаптации к трудным жизненным ситуациям и оказывают влияние на динамику посттравматического роста.

Динамика посттравматического роста личности в процессе обретения новых смысловых аспектов жизни сопровождается трансформацией отношения индивида к субъективному пониманию экзистенциальных ценностей свободы, ограничений, ответ-

ственности и выбора. Трудные жизненные ситуации неизбежно связаны с возможностью и необходимостью выбора: стратегий, действий, высказываний, людей и характера отношений с ними, жизненных целей, ориентиров, отражающих индивидуальные возможности понимания границ необходимости и ответственности. Это осознание помогает расширить видение своей жизни и границ эго-идентичности посредством анализа внешних и внутренних возможностей и ограничений в трудной (кризисной) ситуации, определить личностные, социальные, поведенческие ресурсы, а также источники тревоги и напряжения.

Переживание пролонгированных хронических стрессогенных ситуаций, характеризующихся фрустрацией актуальных потребностей и жизненно важных целей, социальным манипулированием, физической и вербальной агрессией, дискредитирующей честь и достоинство человека, сопряжено с процессом виктимизации личности. Люди рассматривают свою ситуацию как безысходную, непоправимую, осуществляя постановку себя в позицию пассивной жертвы обстоятельств, избегая возможности осуществить выбор. Переживание пролонгированных кризисных событий сопровождается потерей способности чувствовать себя свободными в этих жизненных обстоятельствах, появлением закрытости от внешнего мира, возрастанием экзистенциальной тревоги и напряжения, центрацией на переживаниях и саморегуляции, противостоянии людям, окружающему миру и обстоятельствам для выживания.

Одной из целей экзистенциальной психотерапии считают помощь клиенту в понимании того, до каких пределов простирается его свобода изменять обстоятельства своей жизни, в чем человек сам ограничивает возможности преодоления, интерпретирует свою ситуацию как безысходную и осуществляет постановку себя в позицию жертвы. Это стремление помочь клиенту освободиться от созданных им самим обусловленностей, помогая увидеть способы бегства от себя посредством блокирования своих возможностей в жизни и создания крайней зависимости от других людей, обстоятельств, своих представлений о них. Если у человека возникает состояние потери смысла жизни, В. Франкл рекомендует понять и почувствовать уникальность и неповторимость собственной личности. Обретая ценность своей личности, окружающих людей и мира, в котором он живет, человек обретает уверенность в себе, осознание своей нужности, т.е. смысл существования.

В контексте расширения возможностей посттравматического роста личности решение многих экзистенциальных проблем может рассматриваться как выявление скрытых парадоксов, которые человек должен принять, осознать и пережить. Постижимость, управляемость и осмысленность экзистенциальных проблем человека определяют стратегии преодоления и динамику посттравматического личностного роста. Принятие нормальной тревоги необходимо для освобождения от невротической тревоги, принятие нормальности парадоксального переживания любви, ненависти, болезни, жизни, смерти необходимо для освобождения от невротических аспектов данных переживаний [2, 5].

Обнаружено, что под воздействием стрессовых обстоятельств у личности осуществляется потеря личностных, социальных и поведенческих ресурсов. На потерю ресурсов оказывает влияние совокупность различных факторов: психобиографический уровень стресса, пролонгированность стрессогенной ситуации, частотность возникновения стрессов определенного типа, уязвимость к определенному типу стресса и др.

Для объяснения успешности адаптации к трудным жизненным ситуациям исследователи предлагают различные концепты личностных, социальных и поведенческих ресурсов, а также различные стратегии совладания и преодоления стрессовых событий жизненного пути. При этом не существует универсальных стратегий, которые могли бы быть адаптивными для всех трудных ситуаций и отличались одинаковой эффективностью.

К категории экзистенциальных ресурсов, помогающих человеку в преодолении трудных жизненных ситуаций, обретении новых смыслов бытия и экзистенциальных приоритетов, исследователи относят систему верований. Вера в то, что можно получить внешнюю поддержку (высших сил, межличностного окружения, космическую) способствует сохранности личности в трудных жизненных ситуациях, актуализирует высокоценимые людьми цели, соотносимые с осознанием ответственности, способностью верить себя служению идеалом. Система верований оказывает влияние на механизмы принятия решения, реализуя которые человек опирается на смысл своей жизни, выбор стратегий преодоления (конструктивных, проблемно-ориентированных, преобразующих), ориентированных на возможность осознать уникальность и неповторимость собственной личности. Обращение к верованиям в трудных

жизненных ситуациях сопровождается атрибутами отчаяния, сомнения, ответственности, смирения, взаимоотношений с миром и другими людьми. Они открывают возможность выхода за границы своей экзистенции к другому человеку, смыслу или цели, способность преодолеть центрацию на самом себе и жить не только в себе, но и в других людях. Когда эти смысловые образования актуализируются, у субъекта появляются настойчивость и энергия. Их отсутствие связывается с переживанием бессмысленности мира, экзистенциальной болезнью.

Заключение. На наш взгляд, перспективным направлением исследования стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций является разработка моделей антиципаторного копинга, предполагающего накопление, оптимальное использование и восстановление экзистенциальных ресурсов, основанных на механизмах антиципации сложных жизненных ситуаций: способности предвидеть и предотвращать трудные жизненные ситуации или блокировать воздействие кризисных событий. Данная модель может содержать информацию для понимания ответных стресс-реакций, посттравматических нарушений и выбора эффективных стратегий преодолевающего поведения, развития способности выявлять динамику внешних обстоятельств и дифференцировать изменения собственного сознания, а также своевременно распознавать неразрешимость отдельных жизненных проблем и концентрировать свои усилия на решении других актуальных задач.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Анцыферова, Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал / Л.И. Анцыферова. — 1994. — Т.15. — №1. — С. 3 — 17.
2. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. — СПб.: Питер, 2008. — 479 с.
3. Франкл, В. Человек в поисках смысла. — / В. Франкл. — М.: Прогресс, 1990. — 368 с.
4. Фромм, Э. Бегство от свободы. — / Э. Фромм. — М.: Прогресс, 1990. — 269 с.
5. Ялом, И. Дар психотерапии. — / И. Ялом. — М.: Эксмо, 2013. — 352 с.

ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ЗАТРУДНЕННОЙ КОММУНИКАЦИИ

Савченко Н.В.,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры психологии
ГУО «Академия последипломного
образования»

Введение. Центральные личностные образования, характеризующие поведение индивида в межличностной коммуникации, оказывают влияние на процесс его адаптации к трудным жизненным ситуациям. К ним относят разные убеждения в своей способности контролировать и изменять окружающий мир, интернальный локус контроля и связанные с ним конструкты — уверенность в себе и самоэффективность, умение оказывать влияние на происходящие события и справляться с трудными жизненными ситуациями, феномены психологической культуры, эмоционального интеллекта, эмпатии, рефлексии, стрессоустойчивости, фрустрационной толерантности, личностной и психологической зрелости и др. В совокупности с психобиографическим опытом они определяют стратегии модели поведения в трудных жизненных ситуациях, одним из индикаторов проявления которых выступает затрудненный / незатрудненный характер межличностной коммуникации.

Основная часть. Личность выступает медиатором на пути стрессовых событий. Для их оценки применяются механизмы постижимости, управляемости и осмысленности, определяющие типичные способы поведения и общения человека в стрессогенных ситуациях, стратегии преодолевающего поведения.

В исследовании Х. Шредера выделены пять групп личностных переменных, детерминирующих эмоциональные реакции личности на стрессогенные ситуации, возникающие в коммуникации: 1) аффективно-когнитивные структуры; 2) представления об образе Я; 3) модели индивидуального и социального поведения; 4) мотивационные структуры; 5) опыт коммуникативного поведения.

В психологических исследованиях установлено, что основными причинами низкой толерантности личности к воздействиям факторов стресса являются:

низкая дифференцированность познавательных процессов от аффективных (при возникновении затруднений проявляются только эмоциональные реакции, а рациональные способы анализа и решения проблемы не используются);

психологическая зависимость от внешнего окружения, т.е. социальных нормативов, оценок и требований значимых других;

слабый самоконтроль со стороны недостаточно зрелых механизмов защиты, что приводит к размытости границ Я — Другой.

Феноменологически это переживается как существование во внутреннем мире двух «расщепленных» Я-концепций: истощенного Я с чувством сильной зависимости от значимого Другого, «связанности» с ним через механизм проективной идентификации, страхом потери и Я-Грандиозного с сильной мотивацией сверхдостижений (перфекционизмом), страхом близости, изоляцией и одиночеством.

В современных психологических теориях стресса существенное значение имеет концептуализация процессов преодоления, психологический смысл которых заключается в повышении эффективности адаптации человека к воздействию стрессогенных факторов, возникающих в различных сферах социальной (в первую очередь, профессиональной) жизнедеятельности, реализуемых через процессы коммуникации. Психологический смысл преодоления состоит в том, чтобы оптимизировать возможности адаптации человека к требованиям и специфике трудной жизненной ситуации, т.е. осуществить над ними контроль, ослабить или смягчить их и тем самым купировать стрессовое воздействие. Стратегии и модели преодолевающего поведения представляют собой особую категорию ресурсов стрессоустойчивости личности, определяющую возможность преодоления затруднений, возникающих в процессе межличностной коммуникации.

В русле когнитивно-поведенческого подхода в психотерапии преодоление рассматривается как совокупность когнитивных и поведенческих усилий, используемых индивидом для фасилитации воздействия стрессоров, или как фактор психосоциальной адаптации к стрессогенной ситуации (А. Лазарус, С. Фолкман). Если проблемно-ориентированные стратегии характеризуются

усилиями, связанными с мобилизацией внутренних и внешних психологических ресурсов для преодоления проблемы, вызвавшей дистресс, и проявляются, как правило, в целенаправленном и асертивным поведении личности, то эмоционально-ориентированные стратегии дифференцируются на различные виды. По мнению Р.С. Лазаруса и С. Фолкмана, ими являются стратегии, направленные на ослабление эмоциональных переживаний, вызванных последствиями дистресса (диссоциирование), когнитивное преобразование ситуации (выявление его положительных аспектов и ориентация на них) и др.

Ряд авторов отмечает, что, несмотря на терминологические различия, в психологических исследованиях представлено описание двух групп стратегий преодоления: ориентированных на цель и направленных на процесс преодоления стрессогенных факторов, возникающих в различных сферах жизнедеятельности.

Первая группа стратегий характеризуется интеграцией усилий по преобразованию стрессогенных факторов, или тех факторов, которые оцениваются индивидом как таковые: это усилия по преодолению собственных деструктивных эмоциональных переживаний, связанных с последствиями воздействия стрессоров. Иллюстрацией может служить когнитивно-оценочная модель преодоления А. Лазаруса и С. Фолкмана. Выбор стратегии преодоления травмирующего события зависит от уровня развития механизма когнитивного оценивания, его гибкости, способности рассматривать ситуацию с разных точек зрения и прибегать к приемам ее переоценки. Основным результатом когнитивного оценивания является заключение человека — подконтрольна ему ситуация или он не сможет ее изменить. В случае, если индивид оценивает ситуацию как подконтрольную ему, он использует преобразующие ситуацию стратегии.

Стратегии, ориентированные на процесс, характеризуются как модели адаптивного поведения, ориентированные на поиск контакта со стрессорами с целью позитивного преобразования стрессогенной ситуации или их избегание. Оценка ситуации как драматической, очень трудной вызовет не преобразующую стратегию, а уход, акцептацию события и коррекцию ожиданий.

По степени овладения ситуацией выделяют активные и пассивные стратегии преодоления. К первым относят: а) активно-когнитивные стратегии, связанный с когнитивной оценкой ситуа-

ции и ее рационализацией; б) активно-поведенческой стратегии, предполагающие вмешательство в ситуацию, ее преобразование или избегание.

В разработанной А. Лазарусом теории стресса предложена структура процесса преодоления негативных эмоциональных переживаний и психофизиологических последствий, вызванных воздействием стрессогенных факторов на эмоциональное состояние личности. Особенность данной структуры состоит в том, что она включает в качестве компонентов последовательность кратковременных событий: а) воздействие стрессора и его оценка; б) переживание эмоций, которыми воздействие стрессора сопровождается; в) применение усилий, направленных на преодоление стресса; г) переоценка стрессора (с точки зрения эффективности реализованных способов преодоления). Ориентация на структурные компоненты процесса преодоления психотравмирующей ситуации позволяет осуществить выбор эффективных психологических способов, способствующих оптимизации эмоционального самочувствия человека, переживающего последствия воздействия дистресса.

Значимым условием выбора личностью способа преодоления последствий стрессогенных (эмоциогенных) ситуаций, возникающих в процессе межличностной коммуникации, является определение критериев его эффективности. К неэффективным способам преодоления воздействия стрессоров исследователи относят уклонение от контакта с источником стресса (избегание), которое приводит к реализации в межличностной коммуникации неконструктивных стратегий контакта: а) подавляющей (предъявление неадекватных требований по отношению к другим, обвинение в безответственности, претензии, придирки, оскорбления); б) избежательной (осуждение окружающих, жалобы, зависть, сплетни и др.).

В ряде психологических исследований подвергается сомнению положение о том, что проблемно-ориентированные стратегии преодолевающего поведения являются более эффективными для адаптации личности в стрессогенных условиях, чем стратегии эмоционально-ориентированного преодоления. Экспериментально обоснованы данные, согласно которым проблемно-ориентированные стратегии будут более эффективными в стрессогенных ситуациях, подлежащих контролю и возможности кор-

рекции, а эмоционально-ориентированные стратегии — в ситуациях, либо не подлежащих контролю, либо с его низким уровнем.

Переживаемые эмоциональные состояния, личностные свойства и отношения, а также образ Я могут в необходимой и достаточной степени индивидом, переживающим психологические последствия трудных жизненных ситуаций, могут не осознаваться. Категорию «затрудненная-незатрудненная» коммуникация четко не дифференцируют критерии наличия близкой дистанции коммуникации, непосредственной эмоциональной включенности индивидов. Значимыми различительными критериями выступают направленность установок, система отношений, способы удовлетворения потребностей партнеров и степень детерминации результатов коммуникации их личностными особенностями.

В качестве таких личностных особенностей, непосредственно влияющих на результаты коммуникации, обычно называются те, в которых отражаются ценности общающихся, степень свободы участников коммуникации, уровень их доминирования, эмоциональная модальность отношений. Согласно этим критериям субъектом затрудненной коммуникации является тот, кто не признает свободу, уникальность, ценность партнера по коммуникации, проявляя это в стремлении к доминированию, объектном отношении, неприязни, враждебности, агрессии и отчуждению. Субъект затрудненной коммуникации демонстрирует непонимание, неадекватную оценку как собственных возможностей, интересов, потребностей, так и возможностей, потребностей, эмоциональных состояний другого, искажает действительность. В избираемых коммуникативных стратегиях такого индивида преобладают неадекватность, манипулятивность, стремление дистанцироваться.

А. Адлер подчеркивал, что фрустрация потребности в превосходстве объясняет выбор способов преодоления чувства неполноценности, формирование социального интереса, продуктивного или непродуктивного стиля жизни. Исходя из этого, можно констатировать, что субъект затрудненной коммуникации выбирает гиперкомпенсацию как способ преодоления чувства неполноценности. Для него характерны хвастливость, высокомерие, эгоцентричность, за которыми скрываются неспособность принять себя и низкая самооценка. Его стремление к превосходству имеет деструктивное направление, проявляющееся в использовании дру-

гих с целью достижения личной славы. Ведущими установками, сопутствующими непродуктивному стилю жизни субъекта, выступают самоуверенность, напористость, отсутствие социального интереса и заботы о благополучии других, враждебность, доминантность.

На зависимость развития личности как субъекта деструктивного поведения от особенностей удовлетворения фундаментальных потребностей человека в общении, в межличностных связях, в поиске идентичности указывает Э. Фромм. Он ввел понятия «мучительная свобода» и «бегство от свободы», в которых отражается стремление человека преодолеть чувства зависимости, собственной незначимости и отчужденности, порождаемых неудовлетворением базовых потребностей. Именно механизмы бегства от свободы, представляющие собой определенные личностные особенности и черты характера, могут быть критерием затрудненной коммуникации. Согласно такому критерию, примером описания субъекта затрудненной коммуникации выступает личность, которая избрала авторитаризм, деструктивность, самовозвышение в качестве механизмов удовлетворения базовых потребностей. Такой человек характеризуется стремлением к доминированию, контролю над другими, желанием приобрести полную власть над окружающими, унижить, оскорбить их, он способен на психологическое и физическое подавление и уничтожение людей.

В концепции невротической личности нашего времени К. Хорни также указывала на возникновение базальной тревоги, причиной которой выступает неудовлетворение потребности в безопасности, любви и принятии со стороны близких, как на фактор формирования личности — субъекта неэффективной коммуникации. Таким образом, критерием описания субъекта затрудненного общения могут служить особенности использования стратегий межличностных отношений и коммуникации, обеспечивающих преодоление базальной тревоги. Стратегия межличностных отношений, по утверждению К. Хорни, вносит разрушение в общение в том случае, если субъект коммуникации использует ее негибко или применяет только одну из стратегий: ориентируется только на людей (в коммуникации он зависим, беспомощен, другие ему нужны лишь с целью избегания чувства одиночества и ненужности); придерживается только стратегии

обособления (у него отсутствует интерес к другому, преобладает поверхностность контактов, бесстрастность, игнорирование других); демонстрирует враждебную, доминантную стратегию (стремится контролировать других и властвовать над ними).

Для представителей экзистенциально-гуманистического подхода (А.Г. Маслоу, К.Р. Роджерс) значимы такие процессы и явления, как иерархия и удовлетворение экзистенциальных потребностей, самоопределение, сохранность Эго-идентичности, тенденции роста и самоактуализации, субъективность восприятия и познания действительности, конгруэнтность между осознаваемым, переживаемым и сообщаемым опытом. Данные представления о личности предполагают существование следующих критериев описания субъекта затрудненной и незатрудненной коммуникации: 1) особенности и иерархия удовлетворения потребностей различного уровня; 2) использование механизмов защиты как реакция на соответствие между восприятием себя и информацией о себе, поступающей извне.

Согласно первому критерию субъект затрудненной коммуникации — это индивид, у которого экзистенциальные потребности в смысле жизни, целостности, уникальности, самоактуализации, личностном росте не получили адекватного удовлетворения и находятся в подчинении потребностей более низкого уровня, отражающих переживание фрустрирующих эмоциональных состояний, которые требуют немедленного разрешения. Поведение такого человека обусловлено метапатологиями, которые в коммуникативной сфере проявляются в эмоциональных реакциях недоверия, антипатии, агрессии, цинизма, враждебности, отсутствия интереса.

На основе второго критерия субъект затрудненной коммуникации описывается как человек, чье восприятие себя постоянно претерпевает как осознаваемую, так и неосознаваемую угрозу в актуальных переживаниях и отражении действительности. Поэтому с целью сохранения целостности своего «Я» он использует механизмы психологической защиты, превращающиеся в ведущие способы реагирования на информацию о себе и нарушающие процессы коммуникации и взаимопонимания. Вступая в коммуникацию с другими людьми, субъект затрудненной коммуникации будут воспринимать все в той форме, которая наилучшим образом соотносится со структурой его Я-концепции, игно-

рируя истинный смысл происходящего, он будет отрицать фрустрирующий опыт, приводя в замешательство партнеров по коммуникации и разрушая контакт с ними.

Описание ряда характеристик субъекта затрудненной коммуникации отражено в концепции неадаптивной активности В.А. Петровского. Ее автор подчеркивает, что человек постоянно ощущает свою представленность в других людях, свою связь с другими людьми, свою продолженность в системе отношений (феномен отраженной субъектности). Эти характеристики, выступают в качестве критериев описания особенностей субъекта затрудненной и незатрудненной коммуникации. Активность субъекта незатрудненной коммуникации адаптивна, что характеризует его как агента изменений, направленных на развитие себя и других. Субъект затрудненной коммуникации — это индивид, осознающий свою связь со значимыми другими как неудовлетворяющую его базовую потребность в подтверждении. Неподтвержденность развивает в нем недоверчивость, подозрительность, враждебность, отчужденность, подавленность, эмоциональную холодность, неадекватность восприятия и понимания других людей, обуславливает выбор моделей неадаптивного поведения.

Основным механизмом в становлении личности как субъекта незатрудненного общения и условием выхода из ситуаций затрудненной коммуникации является механизм рефлексии, осознания индивидом того, как его воспринимают другие субъекты коммуникации. Следовательно, индивид, не осознающий себя в качестве субъекта педагогической коммуникации, не имеющий ясного образа Я, обречен на сбой, создание барьеров и затруднений в коммуникативном процессе. Поэтому объем и содержание понятий «субъект затрудненного общения» и «трудный партнер общения» не тождественны.

В исследованиях В.А. Лабунской представлены эмпирически обоснованные описания психологических характеристик субъектов затрудненного и незатрудненного общения.

«Трудный» партнер общения, с точки зрения другого человека, постоянно искажает качества партнера, ему присуща «эскалация атрибуции», преобладание в процессах понимания и интерпретации другого человека оценочного компонента, неспособность поставить себя на место другого человека, низкий уровень рефлексии, сопротивление осознанию причин своих затруднений

и нежелание подвергать коррекции избираемые стратегии и модели поведения. Он не умеет адаптировать модели и стратегии своего поведения к требованиям коммуникативной ситуации и индивидуальным особенностям партнера по общению; отличается недифференцированностью оценок себя и других, стереотипизацией восприятия окружающих, что обеспечивает перенос опыта затрудненной коммуникации из ситуации в ситуацию; ему свойственна когнитивная простота, обуславливающая искажения в формировании представлений об образе личности другого человека; несбалансированность аффективно-когнитивных детерминант общения в силу давления аффективной сферы.

В процессе коммуникации «трудный» партнер не умеет аргументировать свои замечания и предложения, не обладает способностью поддерживать зрительный контакт и выходить из него, стремится больше говорить, чем слушать, перебивает, использует защитно-избегающие, агрессивно-обесценивающие, контролирующие стратегии поведения либо выбирает формально-вежливый дистантный стиль взаимодействия. Ему свойственны неприязненное, враждебное, высокомерное, подозрительное отношение к другим людям, стремление навязывать свою точку зрения, слепо доказывать свою правоту. Для него характерны невыразительность и длительные паузы в речи, застывшая поза и неконгруэнтность его экспрессивного репертуара речевому поведению, что указывает на неискренность и отсутствие доверия к партнеру.

«Трудный» партнер характеризуется неумением выбрать адекватную форму сообщения, неспособностью к обратной связи, низким потенциалом коммуникативного воздействия. Однако, субъект затрудненного общения редко сознательно выбирает способы общения, разрушающие само общение, он не всегда осознает последствия своих действий, поступков, он недостаточно осознает себя источником затрудненной коммуникации. Таким образом, к категории «трудного» партнера коммуникации может быть отнесен индивид, эмоциональные особенности личности которого приводят к возникновению трудностей в процессе коммуникации с ним у большинства партнеров. Партнер, затрудняющий коммуникацию, обладает низким уровнем осознания себя в качестве «объективной» детерминанты, затрудняющей как процесс коммуникации. Он центрирован на себе, т.е. перекладывает

ответственность за причину возникновения, течение исход ситуации на другого, не умеет встать на точку зрения партнера.

Субъект незатрудненной коммуникации — это субъект, имеющий структуру отношений субъекта незатрудненного общения, а также осознающий себя и другого в качестве возможной причины сложившейся между ними ситуации затрудненной коммуникации; принимающий и разделяющий ответственность за течение и исход этой ситуации; избирающий способы оптимального разрешения ситуации, т.е. в равной мере центрирован на себе и другом как субъектах общения, обладает эмпатией и внутренним локусом контроля.

К эмоциональным характеристикам субъекта затрудненной межличностной коммуникации В.А. Лабунская относит следующие: эмоциональная нестабильность, частая смена настроений, холодность, вспыльчивость, эгоцентрическая направленность эмоционального резонанса, свернутость сочувствия, невыразительность экспрессивного поведения, низкий эмоциональный интеллект, низкая эмоциональная устойчивость, отчужденность, апатия, преобладание эмоций и эмоциональных состояний негативной модальности, высокая личностная тревожность, несбалансированность саморегуляции переживаемых эмоций и эмоциональных состояний, низкий самоконтроль, низкая стрессоустойчивость.

Субъекту незатрудненной коммуникации присущи следующие эмоциональные характеристики: эмоциональная стабильность, включенность, эмоциональная близость, высокий эмоциональный интеллект, личностная направленность эмоционального резонанса, преобладание в переживаниях эмоций и эмоциональных состояний положительной модальности, сбалансированность саморегуляции переживаемых эмоций и эмоциональных состояний, высокий самоконтроль, высокая стрессоустойчивость, переживание состояний удовлетворенности и эмоционального благополучия в коммуникации.

Заключение. Психологическое своеобразие личности обусловливает влияние на нее трудных ситуаций, но ее типологические характеристики создают предпосылки для предсказания поведения и переживаний в условиях стресса и напряжения, индикатором которого является затрудненный / незатрудненный характер межличностной коммуникации. Концептуализация ресур-

сов преодоления требует исследования условий становления и моделей социализации личностных образований, определяющих действие факторов стрессоустойчивости в процессе проживания личностью трудных жизненных ситуаций.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Адлер, А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. — М.: Академия, 1993. — 255 с.

2. Куницына, В.Н. Нарушения, барьеры, трудности межличностного неформального общения // Актуальные проблемы психологической теории и практики / В.Н. Куницына. — СПб.: СПбГУ, 1995. С. 48 — 52.

3. Лабунская, В.А. Интерпретация невербального поведения в межличностном общении: дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.03 / В.А. Лабунская, МГУ. — М., 1989. — 252 с.

4. Лабунская, В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание / В.А. Лабунская. — Ростов н/Д.: Феникс, 1999. — 288 с.

5. Лазарус, Р. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс / Р. Лазарус. — М.: «Медицина» 1970. — С. 178-209.

6. Петровский, В.А. Психология неадаптивной активности / В.А. Петровский. — М.: Высшая школа, 1992. — 422 с.

ФАКТОРЫ ПОЗИТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ, НАХОДЯЩИХСЯ В СОЦИАЛЬНО ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ

Акуленко А.Н.,
старший преподаватель
кафедры психологии
ГУО «Академия последипломного
образования»

В работе с детьми в социально опасном положении в фокусе внимания специалиста, в первую очередь, находятся неблагоприятные условия, приводящие к недостаточности ресурсов развития ребенка. Начиная с материальных ограничений, не позволяющих обеспечить полноценное обеспечение ребенка, включая неблагоприятные детско-родительские отношения с различными вариантами нежелательного обращения и заканчивая бедностью социальной среды в целом, в которой социализируется ребенок. Такая неблагоприятная среда, вполне очевидно, ведет к различным проблемам в развитии и поведении ребенка – начиная от проблем в образовании (недостаточно развитие когнитивной сферы и задержки развития), заканчивая различного рода девиантными формами поведения (антидисциплинарным и аддиктивным).

Однако такой подход с позиции дефицита, недостаточных ресурсов, зачастую создает атмосферу пессимизма и негативных ожиданий от развития ребенка. Сами по себе такие негативные ожидания, устойчиво воспроизводимые специалистами, призванными помочь ребенку (в первую очередь специалистами СППС и педагогами), становятся своего рода самореализующимися пророчествами, дополнительно усугубляющими положение ребенка.

Альтернативой такому подходу может быть фокусировка не столько на дефицитарных аспектах существования ребенка, но в первую очередь поиск ресурсов, которые могут способствовать решению проблемы. Так, в системной семейной терапии в последнее время приобретает популярность подход, ориентированный на решение, особенностью которого является фокусировка на ресурсах, необходимых для улучшения ситуации, подготовка клиента к изменениям и выработка новых путей принятия решений. Девизом данного подхода является следующая фраза «Про-

блемные разговоры создают проблемы, разговоры о решениях выработывают решения!» [1, с. 37].

Мы обратимся к одной из моделей, направленных на поиск позитивных ресурсов для сопротивления неблагоприятным условиям, эта модель предполагает фокус на позитивных ресурсах, которыми обладает ребенок для сопротивления неблагоприятным условиям.

Дети, способные к сопротивлению, несмотря на неблагоприятные социальные и семейные условия, развивают позитивную самооценку, интернальный локус контроля, внутреннюю мотивацию обучения, желание и готовность реализовать себя. В целом, исследования предполагают, что способность сопротивляться неблагоприятным условиям происходит из трех основных источников: (1) внутриличностные факторы – когнитивные способности, самоконтроль; (2) семейные факторы – устойчивый стиль родительского воспитания и безопасная привязанность; (3) средовые факторы – школьное окружение, которое поощряет социально приемлемое поведение [2].

Детей, которые, несмотря на неблагоприятные жизненные обстоятельства, демонстрируют возможности устойчивого и продуктивного личного развития и социальной реализации немного, но следование модели, направленной на усиление различных средовых факторов, позволит увеличить способности сопротивления детей в группе риска.

Одна из интересных моделей была представлена институтом Search (www.search-institute.org), которые предложили модель из 40 позитивных факторов развития (developmental assets), которые помогают ребенку развиваться. Учет этих факторов развития позволяет учитывать положительные ресурсы, которыми обладает ребенок, для того, чтобы обеспечить подходящие направления и методы работы. Модель охватывает весь спектр ресурсов, включая социальные и средовые (20 внешних факторов), так и индивидуально психологические качества, поведенческие навыки ребенка и его ценностные ориентации (20 внутренних факторов). Данные факторы не являются врожденными и их можно формировать и развивать. Каждая из групп факторов разбита на четыре больших подгруппы, которые мы рассмотрим подробнее.

Поддержка. Группа факторов «поддержка» связана с источниками внешней поддержки, которую может получить развива-

ющийся ребенок, они включают поддержку семьи, а также других взрослых людей, соседское окружение и школьный климат. Зачастую очевидно, что ребенок, воспитывающийся в неблагополучной семье, не получает необходимой поддержки со стороны родителей. От попустительского стиля семейного воспитания до насилия в семье – подобные условия являются одним из наиболее значимых факторов, влияющих на социализацию ребенка и его психологическое благополучие. Однако, если семья не может быть подходящим источником поддержки, то специалист может ориентироваться на более широкое социальное окружение, в которое включен ребенок, при организации коррекционной работы с ним.

Согласно модели, помимо конструктивного общения с семьей ребенок может получать позитивную поддержку от *других взрослых*, не являющихся его родителями, и *соседей*, при благоприятных отношениях с ними. Зачастую диагностика социального окружения является преимущественно социально-педагогической работой, ориентированной на поиск близких родственников, которые могут позаботиться о ребенке. Необходимо отметить, что психологически значимый круг людей шире. Это не обязательно должны быть люди, которые окажут ребенку значимую помощь, как в материальном, так и временном выражении. Это могут быть люди, которые просто проявляют к ребенку интерес, ценят его как личность, могут выступить в качестве модели поведения. Такими взрослыми могут стать взрослые друзья семьи, родители одноклассников, учителя, тренеры и т.д.

Немаловажную роль играет *участие родителей в обучении* ребенка. Причем данный фактор можно усилить даже в условиях относительного неблагополучия семьи, как часть процесса по ее реабилитации. Включение родителей в жизнь ребенка, поддержка их интереса к событиям и успехам в школе способствует улучшению их родительской компетентности, повышению чувства уверенности в себе. В случаях когда психолог осуществляет коррекционную работу с семьей, вовлечение родителей в учебную жизнь ребенка может осуществляться на основе поведенческих предписаний (например, посещение школьных мероприятий, демонстрация интереса к учебе ребенка в качестве повседневного ритуала, проверка факта выполнения домашнего задания). При этом необходимо отметить, что вовлеченность в школьную жизнь

отнюдь не должно фокусироваться исключительно на учебных успехах, успеваемости или выполнении домашнего задания. Очень важным является позитивное отношение к роли ребенка как ученика, к его школьной жизни в целом.

Наоборот, чрезмерная фокусировка на успешности или «дрессура» при выполнении домашнего задания могут играть неблагоприятную роль при налаживании контакта родителя с ребенком. Подобные проблемы могут возникнуть и в благополучной семье, если родители являются слишком контролирующими в сфере образования.

Как показывают исследования, у тех родителей, которые склонны чрезмерно контролировать поведение ребенка в школе, его успешность в обучении, а также креативность в целом снижены. При чрезмерном контроле ребенок начинает больше ориентироваться на результат, выраженный в отметке, а не на процесс обучения. В таком случае ребенок ставит цели «выглядеть лучше в школе» и получать хорошие отметки, нежели улучшать свои знания и навыки [3].

Наделение полномочиями. Данная группа факторов включает условия, способствующие развитию у ребенка чувства компетентности и самостоятельности. Делегирование полномочий является одной из стратегий, позволяющих оказывать помощь детям, находящимся в неблагоприятной жизненной ситуации. В таких условиях более частой стратегией является прямая помощь и поддержка ребенка, где взрослый выступает в качестве опекающей и защищающей фигуры. Однако такая стратегия в долгосрочной перспективе имеет ограниченное значение. Важно научить ребенка не только получать помощь, но самому оказывать ее источником. Любые формы деятельности, в которых ребенок проявляет заботу о ком-либо, осуществляет социально-полезную деятельность, способствуют развитию чувства компетентности и способности справляться со своими трудностями.

Необходимо отметить, что и в так называемой благополучной семье ребенок может оказываться в ситуации, где в его компетенциях не нуждаются, а сферы, где бы ему делегировали полномочия, крайне сужены, что способствует формированию неуверенного, зависимого ребенка, затрудняющегося принимать самостоятельные решения в дальнейшем.

В психолого-педагогической практике делегирование полномочий стало уже хорошо известным и практичным приемом коррекции разного рода поведенческих проблем и способом социализации личности. Ребенок с низким статусом в школе, с различного рода поведенческими проблемами, если ему делегируют ответственную задачу и ценят его исполнение, склонен улучшать свое поведение, самооценку и психологическое благополучие.

Границы и ожидания. Существенная роль границ и правил в формировании личности ребенка получила широкое признание в семейной психологии. Разумные ограничения создают возможности для становления личности ребенка, освоения им социальных ролей.

Конечно, ведущую роль в воспитании ребенка играют те правила и ожидания, которые предъявляются к ребенку в семье. Однако, если семейное взаимодействие не обеспечивает необходимой структуры, то источником правил может быть другое окружение, например школьная среда или социальное окружение в местности, где проживает ребенок. Источником правил выступают как взрослые, так и сверстники. Необходимо понимать, что данная группа факторов включает не только ожидания от ребенка, но и условия, обеспечивающие его безопасность. Устойчивая структура жизненных отношений с раннего детства обеспечивает базовое чувство безопасности для ребенка.

Немаловажное значение для развития ребенка имеют и те *ожидания*, которые предъявляются ребенку со стороны родителей и педагогов. Конечно, выраженность ожиданий должна соответствовать возможностям и особенностям ребенка. В данном случае опасны как чрезмерные ожидания (они могут обернуться разочарованием и заниженными ожиданиями, или вынуждать ребенка действовать, ориентируясь на данные условия принятия) так и заниженные или наоборот негативные ожидания, которые действуют как самореализующиеся пророчества.

Творческое использование времени. Структурирование и организация времени играет существенную роль в обеспечении психологического благополучия ребенка, выступает фактором профилактики девиантного поведения.

Творческое использование времени включает в себя занятия искусством (музыка, театр, изобразительное искусство), вовлеченность в различные программы для молодежи. Вовлеченность

в религиозную практику способствует продуктивной занятости ребенка, при условии, что осуществляется на добровольной основе, и адекватна тому социокультурному контексту, в котором воспитывается ребенок.

Конструктивное проведение времени также включает занятия дома (в условиях благоприятной семейной атмосферы), нежелательно, чтобы ребенок проводил все вечера с друзьями, на улице.

Таким образом, внешние факторы в модели охватывают различные аспекты среды, в которой воспитывается ребенок. При этом специалисты СППС обладают различными возможностями в осуществлении влияния на данные факторы. Однако, даже при выраженном семейном неблагополучии помощь ребенку в нахождении поддержки со стороны взрослых, моделирование позитивного и ответственного поведения, демонстрация позитивных ожиданий от ребенка, конструктивное использование времени могут способствовать улучшению адаптации ребенка.

Перейдем к рассмотрению внутренних факторов.

Обязательства в учебе. Данная группа факторов связана с реализацией ребенка в школе. *Мотивация достижения, вовлеченность ребенка в учебный процесс, выполнение домашних заданий* являются факторами, способствующими успешной учебной деятельности. Зачастую у детей, находящихся в условиях длительного семейного неблагополучия, данные факторы выражены слабо и их трудно поддержать. В таком случае, необходимо обратить внимание на другие аспекты школьной жизни: если ребенок не успешен в учебной деятельности, его школьная жизнь может иметь конструктивный и насыщенный характер и быть источником позитивного опыта – занятость в различных формах самостоятельности, молодежных инициативах. Также, степень принятия ребенка в группе сверстников, его статус в классе, хоть во многом и связан с успеваемостью, но не находится от нее в линейной зависимости. *Привязанность ребенка к школе*, чувство включенности в школьную жизнь может поддерживаться даже в случае, если ребенок не демонстрирует высокой академической успеваемости.

Также немаловажным показателем позитивных тенденций в развитии ребенка является привычка *читать для удовольствия*. На сегодняшний день, в связи с изменяющейся культурной ситуацией чтение отходит на второй план по сравнению с такими ис-

точниками информации как интернет и телевидение. Но необходимо отметить, что чтение является важным ресурсом когнитивного и личностного развития. Если ребенок расположен к чтению, интересуется художественной литературой, то данная черта может использоваться психологом в организации индивидуальной работы с ним.

Позитивные ценности. Наличие у ребенка выраженных ценностных установок также может рассматриваться в качестве значимого фактора развития. Реализация таких социальных ценностей как *забота* и стремление к *справедливости* способствуют формированию у ребенка чувства включенности и принадлежности, а также развитию чувства контроля в своей жизни. При этом психолого-педагогическая работа может быть направлена на создание условий, в которых ребенок может заботиться о ком-то, поддерживать равные дружеские отношения.

Ценности, выражающие потребность в формировании идентичности, такие как чувство *целостности*, последовательности в выборе модели поведения, готовность отстаивать свои убеждения, также являются индикатором конструктивного развития ребенка. Такая черта как *ответственность* за свои поступки, *честность*, способность говорить правду, даже если это нелегко также свидетельствует о формировании устойчивой идентичности.

Необходимо обратить внимание на такую ценность как самоограничение (отказ от употребления алкоголя, табакокурения, вступление в ранние сексуальные отношения). Случаи, когда ребенок в неблагоприятной социальной среде сознательно реализует данную ценность, свидетельствуют о его высоком уровне личностного развития и выраженном потенциале сопротивления неблагоприятным условиям.

Работа педагога-психолога по исследованию значимых для ребенка ценностей, а также их актуализации и поддержке может быть существенной мерой по формированию его компетентности. При этом предпочтительны групповые формы работы (тренинг, клубы по интересам), где подростки обсуждают ценностные установки, занимаются совместным поиском способов их реализации в своей жизни.

Выявление и раскрытие данных ценностей может позволить взглянуть по-новому на трудного подростка. Иногда сами ценно-

сти могут стать причиной проблем и конфликтов с другими (например, возможен конфликт с педагогом, поведение которого подросток воспринимает как несправедливое). В таком случае работа по разрешению конфликта должна быть направлена и на сохранение этой ценностной установки (например, признавая стремление подростка к справедливости, психолог обсуждает с ним различия в ее понимании, которые могут возникать у разных людей, предлагает посмотреть на ситуацию глазами противоположной стороны, обсуждает варианты достижения консенсуса).

Социальные компетенции. Данная группа факторов имеет очень большое значение для адаптации ребенка в обществе и профилактики девиантного поведения.

Одними из ключевых в адаптации ребенка являются *умение планировать и принимать решения*. Зачастую именно неспособность предвидеть последствия своих поступков, осуществить правильный выбор приводит к затруднениям подростка в сложных ситуациях. Тренинговая и индивидуальная работа по формированию навыков постановки целей, расстановки приоритетов, оценки последствий действий является важным фактором, способствующим адаптации детей с низкой социальной компетентностью.

Коммуникативная компетентность, умение общаться с другими, включая *межкультурную компетентность*, *умение решать конфликты мирным путем*, также являются существенным ресурсом, позволяющим ребенку адаптироваться в группе. Работа по формированию коммуникативной компетентности может включать как и формирование отдельных умений и навыков в сфере общения, так и развитие способности к созданию и поддержке дружеских отношений, развитие способностей к эмпатии и сопереживанию.

Отдельного внимания заслуживает *умение говорить «нет»* в ситуациях риска или группового давления сверстников. Умение противодействовать давлению других является важным фактором профилактики аддиктивного и делинквентного поведения, его развитие может быть включено в программу социально-психологического тренинга с подростками.

Позитивное восприятие себя. Формирование позитивной идентичности является важным фактором личностного развития. Индивидуальная и групповая работа с ребенком может включать

следующие направления: формирование позитивной самооценки, уверенности в себе, постановка долгосрочных и краткосрочных целей, формирование позитивной картины личного будущего. Такая работа с необходимостью будет включать и осознание, рефрейминг всей жизненной истории ребенка. Переосмысление автобиографии ребенка с длительной историей семейного неблагополучия является важным условием его дальнейшего развития.

Коррекционная работа педагога-психолога с ребенком в трудной жизненной ситуации может осуществляться как по всем четырем описанным направлениям, так и фокусироваться на отдельных компетенциях.

В целом, представленная модель, включающая как внешние, так и внутренние факторы, является удобной основой для построения индивидуальных программ коррекционной работы с детьми, находящимися в социально-опасном положении.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Шлиппе А. ф. Учебник по системной терапии и консультированию / А.Ф. Шлиппе, Й. Швайтцер — М.: Институт консультирования и системных решений, 2011. — 368 с.

2. Edwards, O.W. A Positive Youth Development Model for Students Considered At-Risk / O. W. Edwards, V. E. Mumford, R. Serra-Roldan // *School Psychology International*. — 2007. — Vol 28, № 1. — P. 29-45.

3. Grolnick, W. S. The role of parents in facilitating autonomous self-regulation for education / W. S. Grolnick // *Theory and Research in Education*. — 2009. — vol. 7, №. 2. — P. 164-173.

МОДЕЛИ И МЕТОДЫ РАБОТЫ С ЖЕРТВАМИ НАСИЛИЯ В ШКОЛЕ

Шаповалова О.В.,
старший преподаватель кафедры
психологии ГУО «Академия
последипломного образования»

Насилие — это сила, направленная против личности и нацеленная на ее повреждение или разрушение, в любых своих проявлениях. Ситуация насилия всегда заканчивается психологической травмой, особенно если жертвой насилия оказался ребенок или подросток.

В школах сейчас очень много разных проявлений насилия, при этом дети даже не всегда понимают, что они проявляют насилие против личности своего одноклассника. Они могут считать это шуткой, или считают, что таким образом должны «проучить» своего товарища. Чаще всего насилие происходит тогда, когда ребенок попадает в новый класс, в новую для него школу или когда происходит объединение классов. Ребенок сталкивается с проблемой вхождения в уже сформированный коллектив. Это также и тот ребенок, кого одноклассники не признают «своим», считают странным или «не таким как все». Он может хуже или лучше учиться, чем все другие, или просто чем-то отличаться от других, выделяться из толпы.

Насилие в школе не обязательно должно носить характеристики физического насилия (пихание, пинки и т.д.) в более интеллектуальной школьной среде насилие менее жестоко и более хитроумно, в менее интеллектуальной среде - оно примитивно и связано обычно с физическим воздействием. В средних учебных заведениях чаще всего насилие осуществляется через психологическое воздействие: обидными словами, обидными намеками (например, о нетрадиционной ориентации), обидными кличками и прозвищами, жестоким высмеиванием, бойкотами, игнорированием класса, унижительными надписями, угрозами, запугиванием, вымогательством. Появился и новый вид насилия в школьной среде - кибербуллинг, т.е. травля ребенка при помощи использования электронных средств коммуникации, чаще всего интернета и мобильного телефона. При этом чувство вины возлагается на

жертву – происходит ее дегуманизация, что позволяет агрессорам оправдывать свое поведение. Обычный учебный день жертвы таких издевательств состоит из череды катастроф и унижений и, если взрослые не принимают никаких попыток вмешаться, насилие только набирает обороты.

Мотивами такого поведения могут выступать зависть, месть, чувство неприязни, восстановление справедливости, борьба за власть, подчинение лидеру, нейтрализация соперника, самоутверждение и др., вплоть до удовлетворения садистических потребностей отдельных личностей.

Социальная структура насилия в школе, как правило, включает в себя три элемента: преследователя (булли), жертву и наблюдателя, т.е. тех детей, которые являются агрессорами в ситуации насилия, детей, кто подвергается насилию и детей которые являются участниками ситуации.

И хотя проблема насилия является комплексной, остановимся лишь на психологическом анализе и способах коррекции наиболее травматичной из ролей – роли «жертвы»

Типичные жертвы насилия имеют свои характерные черты: они пугливы, чувствительны, замкнуты и застенчивы, часто тревожны, не уверены в себе, несчастны и имеют низкое самоуважение, склонны к депрессии и чаще своих ровесников думают о самоубийстве, они часто не имеют ни одного близкого друга и успешнее общаются со взрослыми, нежели со сверстниками, если это мальчики, они могут быть физически слабее своих ровесников. Наиболее часто жертвами школьного насилия становятся дети, имеющие: физические недостатки, особенности поведения – замкнутые дети или дети с импульсивным поведением; особенности внешности – рыжие волосы веснушки, и т. д.; – неразвитые социальные навыки; – страх перед школой; отсутствие опыта жизни в коллективе (домашние дети); болезни – эпилепсию, тики и гиперкинезы, заикание, энурез и т. д.; – низкий интеллект и трудности в обучении.

Е.В. Гребёнкин, кандидат психологических наук, в своей работе «Профилактика агрессии и насилия в школе» составил памятки для родителей и учителей:

Памятка для родителей	Памятка для учителей и администрации школ
<ul style="list-style-type: none"> • не приводит домой кого-либо из одноклассников или сверстников и постоянно проводит свободное время дома в полном одиночестве; • не имеет близких приятелей, с которыми проводит досуг (спорт, компьютерные игры, музыка, долгие беседы по телефону); • одноклассники редко приглашают его на дни рождения, праздники или, он сам не никого не приглашает к себе, потому что боится, что никто не придет; • по утрам часто жалуется на головные боли, расстройство в желудке или придумывает какие-либо причины, чтобы не идти в школу; • задумчив, замкнут, ест без аппетита, беспокойно спит, плачет или кричит во сне; • у него наблюдается пессимистичное настроение, может говорить о том, что боится ходить в школу или покончит жизнь самоубийством; • выглядит неудачником, в его поведении просматриваются резкие перемены в настроении. Злость, обиду, раздражение, вымещает на родителях, родственниках, более слабых объектах (младшие братья и сестры, домашние животные); • выпрашивает или тайно крадет деньги, внятно не объясняя причину своего проступка. Особую тревогу стоит проявлять в том случае, если исчезают крупные 	<ul style="list-style-type: none"> • его школьные принадлежности (учебники, тетради, личные вещи) часто бывают разбросаны по классу, или спрятаны; • на уроках ведет себя скрытно, боязливо, когда отвечает, в классе начинают распространяться шум, помехи, комментарии; • во время перемены, в столовой, держится в стороне от других школьников, скрывается, убегает от сверстников и старших школьников, старается находиться недалеко от учителей, взрослых; • его оскорбляют, дразнят, дают обидные прозвища, на агрессивные действия со стороны • других детей он реагирует глупой улыбкой, старается отшутиться, убежать, плачет; как правило, потенциальными жертвами агрессии являются физически слабые, неспортивные юноши, девочки, которые одеваются беднее своих сверстниц; • хорошо ладит с учителями и плохо со сверстниками; • опаздывает к началу занятий или поздно покидает школу; • во время групповых игр, занятий, его игнорируют или выбирают последним.

<p>суммы денег, дорогие вещи, украшения. Деньги могут быть использованы на откуп от вымогателей, покупку алкоголя, наркотиков;</p> <ul style="list-style-type: none"> • приходит домой с мелкими ссадинами, ушибами, его вещи выглядят так, словно кто-то ими вытирал пол. Книги, тетради, школьная сумка находятся в аварийном состоянии; • выбирает нестандартную дорогу в школу. 	
---	--

Одним из важных аспектов данной ситуации будет то, как среагирует на это жертва и как это скажется на дальнейшей жизни ребенка или подростка. Ребенок, над которым происходит насилие, часто чувствует себя загнанным в угол. Чтобы он не предпринимал, ему практически не удастся выбраться из создавшейся ситуации. Если он ищет помощи у взрослых - он слабак и ябеда (если он все-таки решается, часто взрослые косвенно отражают ему аналогичную позицию) , если он избегает своих мучителей - он трус, если он пытается найти с настроенными против него детьми контакт, он подхалим. Тот, над кем издеваются, переполнен страхом, злостью и чувством стыда и одиночества, у него подорваны чувство уверенности в себе и безопасности окружающего мира. При этом следует отметить, что жертвой насилия может стать любой ребенок, но в первую очередь ею становятся более слабые дети, которым тяжело постоять за себя, обладающие особой чувствительностью, обидчивостью, повышенной ранимостью. Тем не менее, общая причина травли не в особенностях жертвы, а в особенностях группы. Однако попав на позицию жертвы, ребенок впоследствии в своем поведении может закрепить основные характеристики данной роли.

В работах Н. О. Зиновьевой, Н. Ф. Михайловой, Е. В. Гребёнкина и др. выделяются следующие последствия, возникающие у жертв школьного насилия:

- *деформация структур «Я» ребенка.* У ребенка пережившего насилия диагностируется более низкая самооценка, он чувствует себя затравленным, ненужным миру, в котором живет. По-

этому в дальнейшем он пытается избегать отношений с другими людьми, приносит себя в жертву, подавляет свои желания, чувства и эмоции, страдает, испытывает тревогу; позволяет другим делать выбор за себя; избегает конфликтов, не достигает своих целей. Длительный стресс порождает чувство безнадежности и безысходности, что, в свою очередь, является благоприятной почвой для возникновения мыслей о суициде. В то время как уверенный в себе ребенок демонстрирует несколько другие модели поведения: он утверждает собственную позицию; действует в своих интересах; адекватно выражает свои чувства; уважает права других людей, своих целей обычно достигает, сохраняет уважение к себе и другим;

- Часто бывает и наоборот – другие дети избегают дружить с жертвами насилия, поскольку боятся, что сами станут жертвами, следуя логике: «Каков твой друг – таков и ты». В результате этого формирование дружеских отношений может стать проблемой для жертвы, а отверженность в школе нередко экстраполируется и на другие сферы социальных отношений. Возникает деформация структур социальных отношений;

- Постоянное унижение и осмеивание формируют в ребенке комплекс неполноценности, в личностном ролевом репертуаре начинают доминировать такие роли как «жертва» и «козел отпущения», определяющие отношение к себе, миру и к другим людям, возникают депрессивные тенденции. Возникает деформация ролевого репертуара, которая будет задавать увеличение вероятности того, что и в дальнейшей жизни ребенок будет сталкиваться с унижением, своим поведением как бы провоцируя агрессию, потому что все эти ситуации откладываются в бессознательном ребенка. Такой ребенок и в дальнейшем может жить по «программе неудачника»;

- риск развития нервно-психических и поведенческих расстройств: для жертв школьного насилия чаще характерны невротические расстройства, депрессия, нарушения сна и аппетита, снижается память, ухудшается восприятие материала, появляется отвлекаемость, может появиться рвота, могут появляться отдышки. В худшем случае возможно формирование посттравматического синдрома;

- нарушения в развитии идентичности – начинает формироваться негативная идентичность, определяемая как стигма;

- эмоциональные проблемы. Наблюдается более высокий уровень страхов, кошмары, повышенное чувство вины и стыда. Может возникнуть страх всего. В начале переживания ребенка (постоянно действующие микрострессы) какое-то время не приводят к явно выраженным нарушениям здоровья, однако они накапливаются и проявляются, на первый взгляд, совершенно неожиданно в серьезных нервных срывах. Появляется чувство беспомощности. Ребенок не верит, что он не сможет справиться ни с каким заданием. «Я не буду этого делать, потому что я знаю, что не сделаю этого так, как надо». Начинают наблюдаться характеристики «наученной беспомощности».

Таким образом сила негативных изменений психологического и физического здоровья у жертв школьного насилия может быть настолько разрушительной, что, если родители видят, что ситуация с моббингом их ребенка зашла в тупик, следует незамедлительно переводить своего ребенка в другую школу и обратиться за помощью к специалисту, имеющему опыт работы в подобных ситуациях.

Основная цель работы психолога с жертвами насилия заключается в уменьшении и ликвидации последствий травматических переживаний. Сама по себе ситуация школьного насилия не разрешится. В процессе консультирования таких детей чрезвычайно важно для психолога установить контакт с ребенком, причем основными характеристиками такого контакта должны быть – доверие, забота и безопасность. Более того, ребенок может постоянно проверять, адекватными и неадекватными способами, насколько психолог действительно о нем заботится, насколько общение с ним безопасно.

Задачи, стоящие перед психологом при работе с жертвами школьного насилия (Н. О. Зиновьева, Н. Ф. Михайлова):

- способствовать уменьшению у ребенка чувств стыда, вины, бессилия;
- помочь в укреплении чувства собственной значимости;
- сформировать новые поведенческие паттерны;
- способствовать дифференцированному взаимодействию с окружающими людьми;
- способствовать развитию самоопределения ребенка, восприятия собственного Я, в том числе и физического образа Я.

Алгоритм сбора информации о ситуации насилия (И.С. Бердышев, М.Г. Нечаева). Во время психологической работы с ребенком, находящимся в ситуации школьного насилия необходимо прояснить следующие аспекты:

- реальность ситуации насилия;
- продолжительность травли;
- характер насилия (физический, психологический, смешанный);
- основные проявления насилия;
- агрессоры (инициаторы и исполнители);
- их мотивации при применении насилия;
- свидетели и их отношение к происходящему;
- поведение жертвы (пострадавшего);
- динамику всего происходящего;
- прочие важные для диагностики обстоятельства.

Можно также выделить несколько психокоррекционных моделей при работе с ребенком – жертвой школьного насилия, каждая из которых эффективно гармонизирует определённые личностные структуры такого ребенка, деформированные в ситуации травли. При этом сама психокоррекционная работа должна осуществляться в аспекте кризисного вмешательства, так как подобное насилие является тяжелой психологической травмой для ребенка.

Выбор модели в практической работе будет зависеть от:

- Личностно-возрастных особенностей ребенка;
- От содержательного аспекта прорабатывания ситуации насилия в школе.

Поведенческая модель

Большинство предлагаемых методов психологической работы с ребенком-жертвой школьного насилия, как правило, относятся к данной модели. Данная модель наиболее эффективна при анализе и коррекции следующих аспектов личности ребенка:

- поведенческое прорабатывание ситуации насилия в школе с проигрыванием активной позиции ребенка-жертвы (например, ребенок дает отпор обидчикам). Как показывает ряд специалистов чувство унижения ребенка-жертвы переживается особенно сильно, потому, что он не смог дать им сдачи. Это внутреннее состояние мешает жить: появляется страх ходить по улицам,

вновь оказаться в такой ситуации. Если жертве насилия не удастся защитить себя, всегда появляется страх повторения произошедшего. Как только агрессивно настроенные дети чувствуют, что их жертва в состоянии защитить себя, они, как правило, перестают преследовать ее;

- анализ и коррекция вербальных и невербальных сигналов в поведении ребенка, делающих более вероятным ситуацию насилия над ним. Часто причиной формирования таких сигналов являются особенности взаимодействия ребенка с членами семьи или результатов предыдущих ситуаций насилия (сгорбленные плечи, напряженное, словно ждущее удара, тело и т.д.);

- расширение поведенческого репертуара ребенка в данной ситуации (например, обучить обращаться за помощью к взрослым), обучение детей практическим способам обеспечения собственной безопасности. Подробного обсуждения требуют такие вопросы, как фактор неожиданности, фактор доверия, фактор послушания. Ребенок должен знать, к кому конкретно он сможет обратиться за помощью, и отработать этот навык. В данном направлении в частности можно использовать такой метод как «прививка стресса», при помощи которого можно обучить ребенка контролировать свой страх и купировать избегающее поведение в ряде ситуаций;

- работа по формированию асертивного и адаптивного поведения. Развитие базовых социально-поведенческих навыков. Предполагает повышение самооценки ребенка и его обучение способам ненасильственного, партнерского поведения по отношению к сверстникам и взрослым.

Такое сочетание поведенческих навыков может быть полезным для жертвы насилия, так как для того, чтобы работать с ее ситуацией и тревогой, жертве часто необходимо не только отразиться старые, но и приобрести новые навыки и умения.

В данной модели при работе с насилием также рекомендованы такие методы как метод систематической десенсибилизации (для проработки страхов), метод моделирования (смысл этого метода заключается в создании условий максимально приближенных к обстановке, в которой произошла психотравма; в этих условиях ребенок наблюдает, как его сверстники сами или с по-

мощью психотерапевта справляются со сложной ситуацией и потом пытаются проделать то же самое).

В рамках данной модели также созданы многочисленные рекомендации родителям/учителям как по развитию навыков позитивного подкрепления желаемого поведения у детей, так и по поводу реагирования на ситуацию школьного насилия.

Психодинамическая модель

Используется для оптимизации соотношения сознательного и бессознательного в поведенческих реакциях пациента, установление динамического равновесия между ними. Достаточно эффективна для терапии жертв насилия, вследствие проработки травматического опыта на символическом, бессознательном уровне. Занимает достаточно длительное время. Хорошо воспринимается детьми, создает ощущение безопасности, положительные изменения имеют долгосрочный эффект. Но все вышеперечисленные характеристики модели правомерны лишь для направлений, связанных с юнгианским анализом и коллективным бессознательным (арттерапия, песочная терапия и т.д.).

Так М.Л. фон Франц С.Б. Перера считают, что на роль жертвы насилия наиболее часто попадает человек с непроработанным архетипом Тени, т.е. не принимающий (вытесняющий) часть своей личности. Именно из вытесненных свойств и качеств, которые оказываются недопустимыми вследствие их несовместимости с Эго и рождается Тень. Осознание и принятие этих качеств, интегрирование их свою жизнь порождает более эффективные модели поведения. Отвержение этих качеств своего характера, отказ от интегрирования в личность индивидуальной Тени приводит к ослаблению Эго - начинает отыгрываться коллективная Тень (т.е. ребенок начинает вести в соответствии с позицией «Белая ворона», «Паршивая овца» или «Козел отпущения»), которая притягивает к себе агрессию группы. На архетипическом уровне такие дети могут идентифицироваться с налагаемым на них клеймом «плохой», из-за чего обладают повышенным уровнем чувства вины и могут провоцировать своими действиями, чтобы их отторгала группа, членами которой они являются. Таким образом, в данной модели одним из ключевых моментов работы с ребенком – жертвой насилия лежит в архетипическом анализе структуры личности, и в частности Тени.

Иногда при работе с подростками может быть также использована адлерианская модель, цель которой - интеграция диссоциированной личности жертвы насилия, осознание ей механизмов собственных поведенческих реакций, формирование повышенного социального интереса.

Остальные психодинамические модели не используются при работе с жертвами насилия, так как могут вызвать дополнительную травматизацию и усилить чувство вины.

Социально-интеракционистская модель

В данной модели роль жертвы ассоциируется с нарушенной идентичностью или стигмой. Стигма – это выраженный негативный ярлык, который существенным образом изменяет понимание индивидом себя и своей социальной идентичности. Наличие стигмы у ребенка, как правило, провоцирует на пренебрежительное к нему отношение, оскорбления, насилие. При этом сам процесс стигмирования могут запустить не только дети, но и учителя

Наиболее детально основные характеристики стигмы проанализировал И. Гоффман, показывая как будучи стигмированным, человек может провоцировать определенные ситуации, в том числе и насилия. Являясь носителем стигмы, ребенок может продемонстрировать следующие черты:

- ребенок имеет опыт ситуации свершившегося позора и находится в ожидании возможного позора;
- стигма приводит к негативным переживаниям, таким как, стыд, вина, одиночество;
- при наличии стигмы ребенок ощущает себя «не таким», «худшим», чем остальные дети школьного коллектива, чувствует что его отторгают и не принимают (как правило, так и есть);
- стигматизирующие признаки приобретают характеристику гало-черты – через них начинает интерпретироваться все поведение ребенка окружающими (т.е. стигматизация в плане межличностного взаимодействия отражает реакцию членов группы на то неудобство, которые вызывает у них нестандартный ребенок);
- ребенок может попытаться доказать что он лучше или такой как все, но делает это через браваду или агрессию, тем самым усугубляя сложившуюся ситуацию;
- ребенок не способен к установлению отношений за исключением группы таких же стигмируемых как и он- он воспринимает их эмоционально неудобными и непредсказуемыми;

- ребенок уверен, что его мысли и чувства не имеют значения и ни на что не могут повлиять;
- у ребенка отсутствует чувство контроля над ситуацией;
- будучи сформированной, стигма начинает поддерживаться внутренними убеждениями ребенка – возникает самостигматизация.

Следует также отметить, что в данной модели делается акцент на то, что стигма не снимется, если психологическая работа будет вестись лишь в направлении взаимодействия с ребенком - жертвой. В данной модели большое внимание уделяется работе с лидерами группы, в которой происходит стигматизация, так как только при их поддержке ребенок будет социализирован в группе.

Социально-ролевая модель

Ситуации взаимодействия ребенка с окружающими могут также определяться набором типичных социальных ролей, которые он играет. Каждая из таких ролей имеет свои предписания, что должен делать ребенок в этой роли и как на него должны отреагировать окружающие. Существуют роли, которые «разрешают» проявлять насилие над играющим эти роли. Данный ролевой репертуар был определен как роль Жертвы и нуждается в психологической коррекции, так как с одной стороны – является результатом прожитых травматичных ситуаций в жизни ребенка, а с другой – притягивает подобные ситуации (роль Жертва и роль Агрессор являются комплементарной парой в межличностном взаимодействии и не могут существовать друг без друга).

Таким образом, под ролью жертвы можно считать определенную жизненную позицию, которую занимает человек, один из вариантов его поведения. Для детей, выбирающих роль жертвы характерны постоянные жалобы, беспомощность, безынициативность, вялость, уныние, неумение отстаивать свою позицию, страх перед неудачей. «Жертвы» очень часто попадают в неприятные ситуации, но еще чаще они жалуются на свою неудачливость. Им также легко навязать чужое мнение и заставить считаться с ним – они легковверны и зависимы от окружающих.

Основные виды социальных ролей Жертвы:

- «Козел отпущения». Такого ребенка обвиняют во всех «смертных грехах», сваливают на него ответственность за неуда-

чи и ошибки других. В итоге такие дети игнорируют свои потребности и цели, они живут чужими делами и заботами.

- «Покорная жертва». Это беспрекословный, повинующийся во всем агрессорам ребенок. Он не сопротивляется и даже не задумывается над такой альтернативой. Такие дети часто имеют алкогольную и наркотическую зависимость, становятся правонарушителями под влиянием дурных компаний. Покорная жертва не способна к самостоятельным действиям, наделена инстинктом подчинения – «как скажешь, так и будет», «куда все, туда и я». Сама возможность выбора пугает такого ребенка, и он часто передает другому право решать за себя. Он совсем потерял себя, не знает, чего хочет, поэтому и не отстаивает своего мнения – его просто нет.

- «Белая ворона». Это ребенок, который резко отличается от других, считается большинством группы необычным, со странностями, и даже изгоем. Критерием отличия могут стать: одежда, внешний вид, речь, походка, образ мышления и т.д. Про таких людей часто распространяются слухи и сплетни, в которых «белой вороне» приписывают различные ярлыки и даже делают его сумасшедшим. Ребенок, играющий роль «Белой вороны», постоянно подвергается психологическому террору и прессингу со стороны окружения, что вызывает у него комплекс неполноценности. Но эта роль, также как и предыдущие имеет вторичную выгоду – через позицию аутсайдера, ребенок может снять с себя много социальных обязательств, демонстрируя полную неадаптацию в обществе. Прикрываясь всеми навешанными на него ярлыками, он делает только то, что ему нравится. Сама же «Белая ворона» считает, что она ни в чем не виновата, что на нее нападают по необъективной причине. Более того, она начинает гордиться своим статусом не такой как все, подразумевая под этим, что она лучше остальных. Но на самом деле за этим скрывается неуверенность, инфантильность, неумение общаться с людьми и эмоциональная незрелость.

Таким образом в данной модели для эффективной работой с ребенком-жертвой насилия необходимо определить его ролевой репертуар и те вторичные выгоды, которые он получает, играя данные роли.

Когнитивная модель

В данной модели проводится анализ ситуации насилия над ребенком в школе, с учетом иррациональных когнитивных установок, влияющих на его психоэмоциональное состояние и принимаемые им решения. Модель также эффективна при работе с жертвой для преодоления её чувств о том, что она никогда не переживет свою травму и для преодоления ощущения того, что любой из окружающих может напасть на нее. На данный момент когнитивная модель считается одной из наиболее эффективных и перспективных по преодолению травмы, вызванной ситуацией школьного насилия (особенно при работе с подростками) и включает в себя несколько направлений (Тарабина Н., Падун М.):

- распознавание и коррекция дисфункциональных убеждений ребенка, связанных с представлениями о собственной незащищенности, враждебности окружающего мира, а также с утраченным доверием к людям, самообвинениями, сниженной самооценкой, негативным взглядом на будущее, потерей духовных ценностей (например, через технику когнитивного реконструирования, которая предполагает этап осознания своих иррациональных убеждений, этап конфронтации с ними и этап замены их на адаптивные). Опыт насилия, полученный ребенком, проявляется на когнитивном уровне через искаженное представление о себе и об окружающем мире, что порождает определенные эмоциональные и поведенческие реакции. Не имея возможности опереться на достаточный жизненный опыт, ребенок в своих мыслях о насилии отражает те неверные установки, которые внушил ему обидчик или которыми он сам попытался объяснить для себя факт насилия. Особое внимание в этом направлении уделяют следующим базисным схемам: о безопасности, о доверии, о силе собственного "Я", о самооценности и об интимности;

- активацию сформировавшихся в результате переживания травматического опыта "структур страха" и заполнение их новой "нетравматической" информацией. В связи с этим работа с когнитивной сферой ребенка предполагает постепенное открытие травмы и дальнейшую когнитивную и аффективную переработку эпизодов насилия (чтобы ребенок мог возвращаться к ним без существенного дистресса), коррекцию искаженных когнитивных представлений ребенка о насилии и помощь ему в формировании более адаптивных представлений о себе и о ситуации. Такая про-

работка травмы также необходима для того, чтобы ребенок перестал тратить огромное количество внутренних ресурсов на подавление и избегание тяжелых воспоминаний и был способен преодолеть более отдаленные последствия насилия. В данном направлении могут использоваться анализ продуктов творчества ребенка, игровое проигрывание, визуализация, переориентация, ролевые игры) и т.д.;

- работа с нарративами травмированного ребенка, где главный акцент ставится не на отдельных элементах дисфункциональных когниций, а на нарративе в целом, где характеристики нарратива (целостность, последовательность, непротиворечивость и т.д.) отражают способность индивида к совладанию с травматическим опытом;

- работа с чувством вины, связанным с травмой. В рамках этой модели считается, что именно чувство вины ребенка, возникшее в ситуации школьного насилия в дальнейшем может привести к ПТСР, депрессии и к суицидальным тенденциям. Посттравматическая вина включает в себя следующие иррациональные элементы: ответственность за причины и результаты происшедшего насилия; убеждение в неоправданности предпринятых действий; представление о нарушении ребенком существующих норм группы; убеждение, что он мог поступить иначе.

Также Тарабрина Н., Падун М. предложили следующие возможные варианты переориентаций иррациональных убеждений ребенка, пережившего насилие в школе:

Иррациональные убеждения	Адаптивные убеждения
Я боюсь, что никто не защитит меня (возникают страх и тревога)	Я знаю взрослых, которые могут меня защитить
Другие люди сделают мне больно (возникают страх и тревога)	Если мне будет грозить опасность, я знаю, к кому можно обратиться за помощью
Я ненавижу себя, я плохой (возникают гнев и фрустрация)	Я хороший. Я себе нравлюсь
Я не должен сердиться на того, кто меня обидел (возникающие гнев и фрустрация подавляются)	Я имею право чувствовать злость

Я виноват в том, что случилось (возникают вина и сожаление)	В том, что случилось, нет моей вины. Виноват тот, кто это сделал
Я был наказан за то, что был плохой (возникают вина и сожаление)	Я хороший. Я не заслужил того, что произошло
Я всегда был беспомощным. У меня ничего не получится (возникают стыд и отвращение к себе)	Я молодец. Я многое могу
Я не уверен в себе, я не доверяю себе (возникают стыд и отвращение к себе)	Я могу доверять себе и верить в себя
Я никому не могу доверять (возникают стыд и отвращение к себе)	Я могу доверять себе и верить в себя
Я ничего не чувствую(возникает грусть)	Я могу чувствовать. Я могу жить дальше

Экзистенциальная модель

Приведение «реального Я» ребенка в соответствие с его глубинными переживаниями и накопленным субъективным опытом. Эта модель стимулирует ребенка-жертву на такие аспекты работы как выразить себя, рассмотреть различные способы отреагирования и выбрать из них наиболее подходящий. Не всегда эффективна, т.к. может «замкнуть» жертву на травматических переживаниях – ребенок может не справиться с потоком травматических переживаний, поэтому данную модель лучше применять при работе со старшеклассниками. Позволяет помочь ребенку-жертве в преодолении ее беспомощности, чувств потери контроля, даёт смысл жизни даже с таким травматическим опытом, позволяет принять ответственность.

Упор в этой модели делается на проработку эмоционального состояния ребёнка-жертвы школьного насилия и на особенностях построения отношений психолог — ребенок, что опять-таки необходимо для эффективной работы с жертвами насилия. Наиболее сильные техники данной модели — это поведенческие установки психолога по отношению к ребенку, а именно: конгруэнтность; безусловное принятие; эмпатия. Данная модель не

включает в себя предложение советов или решений, диагностирование, интерпретацию, морализаторство, оценивание.

Рассказывая о своей проблеме, дети начинают в ней лучше разбираться. Одна из задач психолога в этой модели состоит в подборе слов, адекватно отражающих эмоциональное состояние ребенка. В процессе работы специалисту важно выяснить не столько то, что именно, например, сказал ребенок, сколько – что он при этом чувствовал. Вся история произошедшего может стать совершенно ясной, если, вместо задавания вопросов, применять технику активного слушания и давать ребенку обратную связь в виде предположительных утверждений (гипотез) о том, какие важные мысли и проблемы его занимают. Психолог как бы отражает, что ребенок думает и чувствует в отношении своей ситуации. Кроме того, дети очень чутки к неискренности, поэтому психологу нужно быть искренне сочувствующим, слушающим и понимающим, в противном случае ребенок быстро «закроется» и перестанет доверять. Очень эффективно может быть сочетание данной модели с игротерапией, когда психолог вслушивается не только в вербальные, но и невербальные реакции ребенка.

Зиновьева Н.О., Михайлова Н.Ф. предлагают следующий алгоритм работы с ребенком, перенесшим насилие в школе в данной модели:

- определение проблемы посредством активного слушания. Важно получить информацию по следующим моментам: в чем состоит проблема; что чувствует ребенок в отношении этой проблемы; чего ребенок ждет от специалиста;

- уточнение ожиданий ребенка. Психологу необходимо объяснить ребенку, каким ожиданиям он может соответствовать (например, он не может наказать обидчика ребенка, но может сообщить родителям и учителям о ситуации насилия). Если семья отказывается от помощи, психолог может предложить им обсудить другие варианты получения желаемой ребенком помощи;

- уточнение шагов, которые уже были сделаны для решения проблемы. Рекомендуется вместе с ребенком на бумаге записать перечень тех поступков, которые тот совершал, чтобы решить свою проблему. Подобный прием важен в том случае, когда специалист хочет помочь ребенку отказаться от поступков, которые оказались бесполезными или, хуже того, разрушительными;

- поиск новых путей решения проблемы;

- заключение договоренности с ребенком о претворении одной из идей решения проблемы в действие. Поставленные цели должны быть реалистичными, и особенно важно, чтобы ребенок знал: результаты он обязательно будет обсуждать с психологом. Если что-то не получается, специалист помогает ребенку искать другие пути выхода из ситуации до тех пор, пока ситуация не разрешится;

- завершение.

Обобщая всё вышесказанное, следует отметить, что в настоящее время наиболее подходящим вариантом работы с детьми, пережившими насилие, считается эклектичная, мультимодальная модель, в которой сочетаются все основные модели работы с насилием и которая, таким образом, будет оказывать более комплексное воздействие на личность ребенка в целом и включать как работу с мыслями, так и работу с эмоциями, с поведением, с идентичностью, с ролевым репертуаром личности, а также - с бессознательными структурами.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бердышев И.С, Нечаева М.Г. Медико-психологические последствия жестокого обращения в детской среде: Вопросы диагностики и профилактики. Практическое пособие / Под ред. Л.П. Рубиной. – СПб.: Семья, 2005. –

2. Гофман И. Стигма: Заметки об управлении испорченной идентичностью [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://shpargalka.net.ua/knigi/irving-gofman-stigma-zametki-ob-uprav.html> – Время: 01.10.2013.

3. Гребенкин Е.В. Профилактика агрессии и насилия в школе. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 157 с.

4. Зиновьева Н.О., Михайлова Н.Ф. Психология и психотерапия насилия. Ребенок в кризисной ситуации. - СПб.: Речь, 2003. – 248 с.

5. Перера С.Б. Комплекс козла отпущения. - М.: Класс, 2009. – 160 с.

6. Тарабрина Н.В., Падун М.А. Психическая травма и базисные когнитивные схемы личности // Консультативная психология и психотерапия. – 2003. – №1. – С. 121-141.

7. Фон Франц М.Л. Феномены тени и зла в волшебных сказках. – М.: Класс, 2010 –360 с.

РЕБЕНОК В СИТУАЦИИ ТРАВЛИ В ШКОЛЬНОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Ладысюк С.С.,
старший преподаватель кафедры
психологии ГУО «Академия
последипломного образования»

Разнообразные формы школьного насилия сегодня называют объемным словом «травля». Это может быть эмоциональное насилие, ведущее к ухудшению психологического благополучия ученика: насмешки, присвоение кличек, оскорбления, ругань, шантаж. Травля может сопровождаться и физическим насилием: удары, порча и отнятие личных вещей или школьных принадлежностей, избиение. Часто эти два вида насилия сочетаются, приводя к длительным травмирующим переживаниям.

Проблема травли остро встает перед взрослыми при работе с 10–12 - летними школьниками. Это возраст, когда обращение к себе, потребность осознать себя, реализуется через противопоставление сверстникам. Очень чуткими дети становятся к фактам непохожести кого-то на большинство в классе по какому-либо признаку. Причем, выделение самого признака отражает степень сформированности коллектива, его систему ценностей. Поводом для травли и основанием для уважения в разных коллективах может быть одна и та же особенность. Реакция группирования, как противоположная тенденция определяет стремление принадлежать к какой-то группе, общему делу. Как ни парадоксально, травля может выступить в качестве объединяющей идеи: дружить против кого-то. Проверая на прочность детское Я, группа определяет: кто на что может претендовать. Более того, ребенок-жертва становится воплощением того, каким не надо быть с точки зрения лидеров или группы. Жертва – это пример нарушения групповых стандартов, знак того, что не приемлемо для данной группы, основание для объединения принятых, посвященных, «своих» и обособления от остальных, «чужих». Сам процесс травли всегда сопровождается особым эмоциональным фоном, вселяет в некоторых детей чувство безнаказанности, уверенности и комфорта. Зачинщики травли излучают уверенность в себе и становятся привлекательными для детей.

Жертвой травли может стать любой ребенок, но специалисту важно понимать, в чем дети видят его непохожесть на всех. Если это особенности, которые подлежат коррекции, имеют возрастной аспект или отражают противостояние ребенка группе - работа активно ведется и с ребенком и с коллективом. Но ведь есть особенности, которые не подлежат коррекции и ребенка надо научить принимать свою непохожесть, научиться таким жить. Речь идет об особенностях, которые сохраняются на всю жизнь и обуславливают вероятность появления проблем при переходе в новую группу.

К первой категории можно отнести:

- детей с явными физическими недостатками, или тем, что сверстниками воспринимается как недостаток: плохое зрение, сниженный слух, нарушения движений (например, при ДЦП);
- детей с особенностями внешности — рыжие волосы, веснушки, торчащие уши, кривые ноги, яйцообразная голова, большой нос, полнота, худоба и т.д.;
- детей с расстройствами медицинского характера, которые заметны для сверстников: заикание, эпилепсия, тики и гиперкинезы, энурез (недержание мочи), энкопрез (недержание кала), дислалия (косноязычие), дисграфия (нарушения письма), дислексия (необучаемость чтению), дискалькулия (необучаемость счету) и т.д.;

- дети с низким интеллектом и низкой обучаемостью.

Во вторую категорию попадают:

- дети, неадекватно высоко оценивающие себя по тем параметрам, по которым они менее успешны в сравнении с одноклассниками, предъявляющие претензии, что их недооценивают;
- дети с особенностями поведения: застенчивые, флегматики, интроверты, импульсивные и гиперактивные, наивные и непосредственные;
- домашние дети, с плохими социальными навыками (не имеющие достаточного опыта общения и самовыражения), страхом перед школой;
- физически слабые дети, которые не могут постоять за себя, школьники, часто пропускающие занятия;
- неопрятно одетые, неаккуратные.

Травлю запускают зачинщики-организаторы. В этом качестве могут выступать:

- дети с претензией на лидерство, активные и общительные;
- дети, стремящиеся привлечь к себе внимание любым способом;
- агрессивные дети;
- дети-шовинисты, имеющие разрушительные установки относительно «чужаков» (бедных, лимитчиков и т.д.);
- дети-максималисты, не умеющие идти на компромиссы.

Категория преследователей очень неоднородна по своему составу. Большинство, подчиняясь стадному чувству, особо не задумывается над происходящим и участвует в общем веселье. Особенно, если ситуация нарушает рутину и монотонность школьной жизни. Часть детей надеется заслужить внимание и одобрение лидера. Неуверенные в себе дети, боясь, что их особенности окажутся в фокусе внимания, включаются в травлю из-за страха оказаться в таком же положении. Дети-конформисты боятся противостоять мнению большинства. Часть детей таким образом пытается самоутвердиться, отыграться за что-то другое: непопулярность во дворе, насилие со стороны старших, наказания со стороны родителей, неуспешность в учебе, непопулярность в среде сверстников.

Травля, как правило, начинается с вербальной агрессии и от первой реакции жертвы будет зависеть, выдержит ли она испытание на прочность.

Детям с различными дефектами надо помочь правильно отнестись к своему недостатку. Трудно оградить ребенка от интереса и любопытства окружающих, но можно помочь воспринимать недостаток как необычность, как часть своего Я и жить с ней.

Важно предоставить ребенку информацию об успехах «особенных» людей в жизни, которым удалось «превратить лимон в лимонад». На этом основана библиотерапия, как коррекционный метод. Кроме готовности ребенка к встрече с некорректным вниманием, важно помочь подготовить первую реакцию. Практика показывает, что именно первая реакция будет обуславливать усиление или затихание травли. Существует ряд тактик.

1. Нужно учить ребенка реагировать нестандартно на обзывательства. Это обезоруживает нападающего, так как не дает ожидаемой реакции в виде обиды, слез, злости. Неожиданное поведение

ние жертвы способно пресечь агрессию. Так, можно согласиться с прозвищем-дразнилкой по поводу внешности: «Да, мама тоже называет меня лопухим, потому что я слышу только то, что мне удобно, а от остальной информации закрываюсь ушами» Попробуйте сразу сообразить, что то, что агрессор видел как повод для насмешки, жертва считает своим достоинством. Над кличкой, образованной из неблагозвучной фамилии посмеяться: «Да, такая у нас необычная фамилия. Похоже дразнили и моего дедушку». Родителям важно предварительно поговорить с ребенком о том, что в детских коллективах есть обзывательства, основанные на перекиривании и искажении фамилий. Можно вспомнить отцу, как когда-то обзывали его. А можно попробовать вместе составить необычное оригинальное прозвище. Оно прозвучит в ряду искажений и может показаться даже интереснее. А главное, не последует ожидаемой реакции. Жертва будто включается в игру.

2. Хорошо срабатывает открытая стратегия, когда обидчика приглашают объяснить, задав прямой вопрос «Почему/ за что ты хочешь меня обидеть?» Это переключает внимание на самого обидчика, ставит его в позицию оправдывающегося.

3. Эффективной стратегией является отсутствие реакции вообще. Игнорировать, не обращать внимания на вербальную агрессию сложно, но такое поведение лишает агрессора удовольствия получить реакцию жертвы. При этом не нужно требовать, чтобы прекратили, не нужно обзывать в ответ, не нужно жаловаться учителю и родителям.

4. В младшем школьном возрасте эффективны рифмованные отговорки, как своеобразные защиты от вербального нападения. Знание подобных отговорок помогает не оставить оскорбление без ответа, пресечь конфликт, сохранить спокойствие (хотя бы внешне), удивить и соответственно остановить нападающего. Последнее слово в этом случае остается за пострадавшим.

5. Ответ агрессией на агрессию может приводить к эскалации противостояния. Выбирая его, надо быть уверенным в своем физическом превосходстве. Но в таком случае высока вероятность остаться за рамками коллектива.

Обучая ребенка противостоянию, нужно помочь ему увидеть, какие качества значимы для группы и как сверстники видят каждого. Это важно, когда объектом травли становится ребенок без очевидных особенностей и отличий от сверстников. Полезна игра

в ассоциации, когда разные дети, в том числе лидер и жертва становятся объектами ассоциаций со стороны одноклассников. Можно обсудить, почему возникла именно данная ассоциация с предметом, цветом, временем года, животным, строкой из песни, автомобилем и т.д. Это помогает не только со стороны увидеть себя ребенку-жертве, но и задуматься одноклассникам о личности жертвы. Данное упражнение будет иметь коррекционный эффект для обеих сторон только тогда, когда авторитетный взрослый предлагает свою аргументированную, яркую и позитивную ассоциацию, позволяющую по-другому посмотреть на одноклассника. Такая косвенная подача информации эффективнее прямого воздействия.

Важно осознать, что работа с детским коллективом является самостоятельным направлением работы специалистов. Ее цель - формирование понимания у детей ответственности за травлю, исключение соблазна называть это невинными забавами, шутками.

Решение проблемы травли предполагает передачу ребенку-жертве ответственности за свое поведение, формирование уверенного поведения. Иначе, выбрав себе кого-то из взрослых в качестве защитника, он будет "прилипая", убежать от проблемы. Другой вариант – разуверится, что проблему можно решить, что приведет к виктимному поведению в одних ситуациях и неадекватно агрессивному – в других. Необходимо овладеть социальными навыками, лежащими в основе социального успеха.

1. Социального успеха достигают дети с развитым чувством юмора.

Юмор стимулирует психологическую гибкость, спонтанность, сообразительность и умение справляться с неприятностями. Прием «зато», когнитивное переструктурирование учит с юмором относиться к жизни.

2. Умение работать в команде, предлагать оригинальные идеи, занятия предполагает формирование у школьников лидерских навыков.

3. Социального успеха достигает тот, кто умеет управлять своими отрицательными и положительными эмоциями и понимает эмоциональные состояния сверстников.

4. Социального успеха добивается тот, кто умеет разрешать конфликты с окружающими, создавая беспроблемные ситуации.

ции. Жертв необходимо включать в тренинг по разрешению конфликтов, учить социальному компромиссу.

5. Социальным успехом обладают дети с хорошими коммуникативными навыками, умеющие на равных вести диалог, задавать вопросы сверстнику, выражать одобрение окружающим.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алмазов, Б.Н. Психическая средовая дезадаптация несовершеннолетних / Б.Н. Алмазов. – Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1986. – 150 с.

2. Бадмаев С.А. Психологическая коррекция отклоняющегося поведения школьников. М. : Магистр, 1999. – 96 с.

3. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. – М. : Совершенство, 1998. – 298 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ РЕБЕНКА В ЗАМЕЩАЮЩЕЙ СЕМЬЕ

Клокель Е.А.,
методист отдела прикладной
педагогической психологии
ГУО «Академия последипломного
образования»

Приоритетной задачей государственной политики Республики Беларусь является поиск новых эффективных форм семейного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. К таким альтернативным формам относятся: усыновление, опека или попечительство, патронат, приемные семьи и детские дома семейного типа.

Семья, принимающая ребенка на воспитание, называется замещающей семьей. Люди, которые взяли ребенка на воспитание выполняют роль замещающих родителей. Существуют профессиональные и непрофессиональные формы замещающих семей. К непрофессиональным семьям относятся такие семейные формы устройства детей-сирот на воспитание, как усыновление и опека (попечительство). Усыновитель или опекун берут на себя ответственность за ребенка и при этом не получают заработной платы, т.е. заботятся о ребенке на безвозмездной основе. К профессиональным семьям относятся приемные семьи, детские дома семейного типа и детские городки, где кандидат оформляется на работу в должность приемного родителя или родителя-воспитателя и несет ответственность за ребенка в течение срока, указанного в трудовом договоре. Главная задача профессиональных семей – это забота о физическом и психическом здоровье ребенка, подготовка детей-сирот к самостоятельной жизни и передача таких детей на воспитание их кровным родителям.

Устройство ребенка, оставшегося без попечения родителей, в замещающую семью, является значимым событием в его жизни, так как расширяет возможности его дальнейшей социализации.

Для устройства ребенка-сироты в семью необходимо провести большую подготовительную работу как с кандидатами в замещающие родители, так и с самим ребенком. Наиболее важным

показателем прогнозирования семейного благополучия, является готовность взрослых к замещающему родительству. Эта готовность включает в себя степень осознанности принятого решения, информированность родителей по данной теме, а главное способность принять ребенка со всеми его достоинствами и недостатками. Люди, которые принимают решение взять ребенка на воспитание, должны помнить о том, что они берут ребенка с «тяжелой судьбой». Дети-сироты, оставшиеся без попечения родителей, имеющие богатый опыт проживания в интернатных учреждениях, в силу сложившихся обстоятельств, уже имеют проблемы в психологическом развитии, и это обязательно должны знать родители, желающие взять ребенка на воспитание в семью. Это важный момент для формирования реалистичных родительских ожиданий по отношению к приемному ребенку. От результатов того, как приемные родители справятся с возникшими трудностями, зависит положение ребенка в данной семейной системе, их межличностные отношения и дальнейшая адаптация ребенка к новым условиям жизни.

Вопросы адаптации играют важную роль в системе детско-родительских отношений замещающей семьи.

Проблема социальной адаптации детей-сирот в отечественной и зарубежной психологии рассматривается с точки зрения различных теоретических подходов. Среди отечественных ученых разработкой проблемы сиротства как социального явления занимались Н.П. Иванов, С.А. Левин, Ю.В. Логинова (нарушение процесса адаптации); В.С. Мухина, Н.М. Щелованов, М. Лазутов, И.Ф. Дементьева (особенности социализации детей-сирот); А.И. Довгалева, Т.А. Куликова, Н.Д. Павлова, Н.П. Иванова Л.Я. Олиференко (институт приемной семьи).

Социально-психологическая адаптация – это объективно необходимый процесс включения ребенка и взрослого во вновь создаваемую систему семейных отношений, поиск путей и форм взаимного приспособления и взаимодействия[2]. В новой семье привыкать друг к другу приходится и ребенку, оказавшемуся в незнакомой обстановке, и взрослым, которым необходимо приспособиться к новому члену уже существующей семейной системы. Только двухсторонний процесс изменения приемного ребенка и семьи можно назвать эффективной адаптацией.

Следует выделить внутренние (личностные) и внешние (связанные с обстоятельствами и жизненным опытом членов замещающей семьи) факторы, которые влияют на успешность процесса адаптации.

К личностным факторам относятся:

- пол, возраст, состояние здоровья;
- индивидуально-личностные характеристики (тип нервной системы, темперамент, характер и пр.);
- особенности мотивации (потребности, мотивы, ожидания, жизненные ценности и семейные установки).

Все перечисленные факторы в равной степени относятся как к самому приемному ребенку, замещающим родителям, так и к другим участникам данной семейной системы.

К внешним факторам относятся:

- опыт проживания ребенка в собственной семье;
- наличие родных сиблингов и их местонахождение;
- количество перемещений и проживания ребенка в разных семьях;
- статус замещающей семьи;
- опыт родительства у самих замещающих родителей;
- наличие собственных детей и их отношение к приемному ребенку;
- отношение других членов семьи, родственников и значимого ближайшего окружения к факту принятия приемного ребенка в семью на воспитание.

Благоприятное сочетание данных факторов дает устойчивый эффект успешной адаптации всех участников новой семейной системы.

Процесс адаптации ребенка в замещающей семье будет протекать благополучно, если родители в процессе принятия решения взять ребенка на воспитание руководствуются интересами и потребностями самого ребенка, а не пытаются таким образом решить свои личные проблемы и компенсировать собственные комплексы неполноценности.

Социально-психологическая адаптация ребенка включает в себя:

- Адаптацию к образу жизнедеятельности семьи (новому месту жительства, интерьеру, режиму жизни, типичному социально-психологическому и семейному микроклимату);

- Адаптацию к другим членам семьи, близким и знакомым;
- Адаптацию к нормам и ценностям семьи;
- Адаптацию к традициям семьи и её привычным видам деятельности: обрядам, ритуалам, праздникам.

Принято считать, что процесс адаптации ребенка в приемной семье длится около года и условно делится на несколько этапов, каждому из которых свойственны свои социальные, психологические, эмоциональные и педагогические проблемы. В психолого-педагогической литературе можно встретить различные названия адаптационных этапов, однако психологическая суть и описание поведенческих реакций остается одинаковыми. Психологи выделяют следующие этапы социально-психологической адаптации ребенка в приемной семье:

1 этап: «Знакомство» или «Медовый месяц».

Характеризуется широким спектром поведенческих реакций ребенка: от эмоционально положительных до неустойчивых, тревожных и агрессивных. Для данного периода характерно то, что можно условно назвать «медовым месяцем» во взаимоотношениях между ребенком и семьей. Все участники процесса, как правило, стремятся понравиться друг другу. Семья старается создать благоприятные условия для ребенка. Ребенок, в свою очередь, пытается поддерживать доброе отношение к себе. Ситуация окрашена большим взаимным интересом, характерны идеализированные ожидания как со стороны ребенка, так и со стороны взрослых. Но не все в этот период так гладко. Известно, что ребенок может испытывать одновременно и радость, и тревогу. Это приводит многих детей в лихорадочно-возбужденное состояние. Они становятся суетливыми, непоседливыми, капризными, не могут долго сосредоточиться на чем-то, за многое хватаются, проявляют признаки тревоги, страха, депрессии или агрессии. Чаще всего это зависит от возраста ребенка, состояния его физического и психического здоровья, степени сформированности внутренних привязанностей к значимым взрослым, его ожиданий, а также особенностей характера.

В этот период родителям рекомендуется проявлять бережное отношение к ребенку и демонстрировать спокойствие и сдержанность чувств к нему. Взрослому необходимо быть с ребенком, но не требовать ответных чувств и благодарности. К концу первого

этапа происходит переход от идеализированных ожиданий к установочным конфликтам.

2 этап: «Возврат в прошлое» или «Регрессия» (вживание).

Для этого этапа характерен кризис взаимоотношений в приемной семье. Поведение ребенка резко ухудшается: наблюдаются регрессивные реакции, не свойственные данному возрасту, протест против существующих норм и требований, проявляется упрямство, агрессивность, повышенная обидчивость, своеволие и т.д. Все это делается для того, чтобы проверить «на прочность» чувства и отношения приемных родителей, чтобы утвердиться в мысли о том, что его любят и принимают таким, какой он есть. Это закономерный этап адаптации ребенка в приемной семье, обусловленный множеством причин, совокупно действующих в этом периоде. Взрослым следует знать, что данные изменения являются индикатором того, что семья находится на правильном пути. Причина тому, как ни странно, - появление доверия к приемным родителям и ослабление «эмоциональной пружины». Ребенок долгое время находился в эмоциональном напряжении, чтобы понравиться новым родителям. Однако в какой-то момент ребенок должен начать проявлять свои истинные чувства и переживания, что и происходит на данном этапе. Таким образом, ухудшение поведения ребенка следует рассматривать как хороший знак, о чем обязательно следует знать приемным родителям. Это один из самых сложных периодов в жизни замещающей семьи. Именно на этом этапе у родителей возникает неуверенность в своих воспитательских способностях, ощущение бесполезности и безрезультатности их стараний, они испытывают разочарование и даже возникает желание отдать ребенка обратно в интернат. Но данный кризис необходим для благополучной адаптации всех членов семьи, т.к. дает возможность выявить проблемы ребенка, найти адекватные способы их решения и перейти на качественно новый этап развития семейных отношений. Пройдя через кризис, родитель приобретает необходимую ему уверенность, становится воспитателем более высокой квалификации, что ведет к укреплению семьи. Ребенок также начинает чувствовать себя гораздо свободнее, что позволяет ему строить более гармоничные отношения с членами семьи. Полученный жизненный опыт, совместно преодоленные трудности сплачивают семью, что способствует улучшению семейных взаимоотношений.

3 этап: «Привыкание» или «Медленное восстановление» (равновесие).

Этап характеризуется большей удовлетворенностью в семейной жизни. Исчезает напряжение, ребенок начинает вести себя также естественно, как ведет себя родной ребенок в кровной семье, он чувствует себя свободно, становится более независимым и самостоятельным. Ребенок принимает активное участие во всех делах семьи. Пропадают вредные привычки. Поведение соответствует особенностям характера и полностью адекватно ситуациям. Меняется психологический климат в семье, стабилизируется эмоциональное состояние ребенка. Это и есть форма проявления благодарности родителям, принявшим его в свою семью. Взрослые на этом этапе обычно удовлетворены качеством выполнения своих родительских функций и, как правило, достигают своей первоначальной цели, связанной с мотивацией принятия ребенка в свою семью.

4 этап: «Уподобление».

На этом этапе приемный ребенок ничем не отличается от «домашних» детей. Он полностью усваивает семейные нормы и ценности, которые интериоризируются и становятся неотъемлемой частью личности ребенка. Между ребенком, родителями и другими членами семьи устанавливаются взаимные привязанности. У многих детей меняется даже внешность - они становятся похожими на своих приемных родителей. Улучшается качество жизни всех членов семьи в целом. Именно в этот момент приемная семья начинает осознавать свою целостность. Это является хорошим показателем эффективного внутрисемейного взаимодействия. В данном случае речь идет об успешной адаптации ребенка и включении его в новую систему семейных отношений.

Таким образом, успешная адаптация ребенка в замещающей семье в определенной степени способствует формированию новой идентичности ребенка, установлению позитивных взаимоотношений с семьей и окружающими людьми, помогает приемным детям стать более открытыми и доверчивыми в общении, расширяет социальные контакты, раскрывает потенциал для реализации возможностей их физического и психического развития.

Первые месяцы существования приемной семьи являются чрезвычайно важными и определяющими для всех ее членов. Как правило, приемные дети являются выходцами из неблагополуч-

ных семей, что, несомненно, влечет за собой ряд социальных, педагогических и психологических трудностей. В связи с этим у замещающих родителей могут возникнуть проблемы, с которыми они не могут справиться самостоятельно, без помощи специалистов.

Замещающие родители нуждаются в комплексной поддержке со стороны сотрудников опеки и попечительства, психолога, педагога, поскольку испытывают множество противоречивых чувств: радость, нетерпение, страх, тревогу, неуверенность в своих силах, высокий уровень ответственности за жизнь и здоровье приемного ребенка, стараются учитывать мнение окружающих, родственников, знакомых, соседей, собственных детей.

Именно на этапе социально-психологической адаптации наиболее важную роль играет оказание психологической помощи. При устройстве сироты в приемную семью в психологической помощи нуждаются все участники вновь образовавшейся семейной системы. Осуществляя психологическое сопровождение замещающей семьи, специалисту необходимо проводить работу в двух направлениях. Работа с родителями ориентирована на развитие родительских компетенций, принятие ребенка, создание благоприятных условий для его физического и психического развития, осознание ответственности за будущее семьи и приемного ребенка. Работа, связанная с социально-психологической адаптацией ребенка включает в себя содействие в формировании чувства привязанности и принадлежности к данной семье, укрепление собственного Я, обучение новым эффективным способам межличностной коммуникации. В связи с этим, в рамках психологического сопровождения, замещающим семьям рекомендуется пройти специальную подготовку и принять участие в обучающей программе, способствующей успешной социально-психологической адаптации.

Реализации заявленных адаптационных задач способствует включение в психокоррекционные программы по адаптации серии эффективных арт-терапевтических технологий.

Арт-терапия – это метод психологической коррекции. Арт-терапевтические техники способствуют проявлению спонтанности, открытости, позволяют снизить эмоционально-психологическое напряжение, содействуют установлению межличностной коммуникации, позволяют смоделировать ожидае-

мые результаты и выстроить шаги для их реализации. Этот метод имеет ряд психологических преимуществ, что и дает нам основания использовать его в адаптационно-коррекционной работе с замещающими семьями.

Психологическая работа в рамках обучающей программы, ориентированной на успешность адаптационного процесса, включает в себя следующие блоки:

1. Исследование семейного опыта проживания приемного ребенка в родительской семье.

2. Изучение представлений ребенка о новой семье, его ожидания, связанные с этой семьей, его роли и места в данной системе отношений.

3. Выяснение ожиданий замещающих родителей и оценка их реалистичности.

4. Интеграция представлений и коррекция ожиданий приемного ребенка и замещающих родителей через включение в совместную социально-психологическую деятельность.

Предлагаемые ниже арт-терапевтические приемы и техники можно использовать в рамках предложенной программы в разных блоках, в зависимости от реализуемых целей. Они позволят выявить те или иные нарушения представлений ребенка о своей родной семье, дадут возможность прояснить и скорректировать ожидания, связанные с новой семьей, что оптимизирует адаптационный процесс.

Данные арт-терапевтические техники можно включать в психокоррекционные программы, разработанные для конкретной семьи, а также использовать для работы в группе замещающих семей. Задания могут выполняться в индивидуальном формате или совместно всеми членами семьи. Предложенные упражнения рекомендуется использовать для работы с детьми, начиная с младшего школьного возраста, однако часть заданий может применяться с детьми старшего дошкольного возраста.

1 блок. Исследование семейного опыта проживания приемного ребенка в родительской семье.

Данный блок включает в себя изучение истории появления ребенка на свет, наличие кровных братьев и сестер в семье, характер отношений между членами семьи. Формирование у ребенка адекватных представлений о своей кровной семье имеет боль-

шое значение для его эмоционального здоровья, психологической и социальной адаптации.

Техника «Книга жизни»

Цель: установление хронологической последовательности событий жизни ребенка, постепенное заполнение «пробелов» путем воссоздания утраченного и выявления неизвестных фактов, осмысление и переоценка значимых ситуаций, поиск положительного ресурса в судьбе ребенка.

Инструкция: Приемная семья может помочь ребенку, воссоздать «линию жизни» в специальном альбоме воспоминаний. Для сбора информации используются воспоминания самого ребенка, материалы из личного дела, беседы с членами кровной семьи, людьми, знавшими ребенка и его семью раньше (соседи, работники социальных учреждений – поликлиника, детский сад, школа, дом ребенка и т.д.).

Техника «Наследство»

Цель: формирование адекватных представлений о своей кровной семье, выявление сильных и слабых сторон своего рода, интеграция семейного опыта для адаптации в замещающей семье.

Инструкция: Разделить лист бумаги формата А-4 на четыре части. В каждой части написать или обозначить символами то, что ребенок получил в наследство 1) от прадедов, 2) от мамы, 3) от папы, 4) то, что он возьмет с собой в новую семью.

2 и 3 блоки. Изучение представлений ребенка о новой семье, его ожидания, связанные с этой семьей, его роли и место в данной системе отношений.

Техника «Рисунок моей будущей семьи»

Цель: изучение ожиданий ребенка в отношении приемной семьи.

Инструкция: ребенку предлагается нарисовать рисунок своей новой приемной семьи.

Тема «дома» занимает центральное место в семейных представлениях ребенка. Символическое значение дома является достаточно многозначным. Дом – это и здание, постройка, где проживают люди, место, где можно укрыться от опасностей. Значение слова «дом» близко по смыслу с понятием «семья» - место, где тебя любят, заботятся и ждут. Дом может символизировать место малой родины, там, где твои корни, где жили твои предки. А также дом – это место в душе, где человек хранит свою любовь

и привязанность, место целостности человека. Дом служит метафорой защиты. Образ дома является одним из наиболее ресурсных образов. Именно поэтому работа с образом дома занимает значимое место в рамках арт-терапевтических занятий по социально-психологической адаптации.

Серия коллажей на предложенные темы

Коллаж «Мой дом» - индивидуальная работа каждого члена семьи

Цель: изучение представлений о собственной семье.

Коллаж «Твой дом» - индивидуальная работа каждого члена семьи

Цель: изучение представлений ребенка-сироты о приемной семье, и представления замещающих родителей о родной семье приемного ребенка.

Коллаж «Наши дом» - совместная работа всех членов семьи

Цель: интеграция представлений об условиях совместного проживания в приемной семье.

Техника «Строительство и заселение дома из коробок»

Цель: коррекция нарушения представлений ребенка о доме.

Материалы: большие картонные коробки, скотч, фломастеры, карандаши, клей, ножницы, природные материалы, куски ткани, игрушки и пр.

Инструкция: из имеющихся коробок предлагается построить дом, по желанию украсить его и «заселить» различными игрушками.

Техника «Мой город»

Цель: изучение представлений ребенка о доме, создание правил совместного проживания в социальной системе.

Материалы: картонные коробки, скотч, фломастеры, карандаши, клей, ножницы, природные материалы, куски ткани, игрушки и пр.

Инструкция: В работе принимают участие все члены семьи. Из имеющихся коробок каждому предлагается построить свой дом, по желанию украсить его. Из получившихся домов создать город, дать ему название. Совместно составить правила счастливого проживания для его жителей.

Техника «Гнездо»

Цель: формирование положительных связей в новой системе семейных отношений.

Материалы: макет гнезда, пластиковое игрушечное яйцо, миниатюрные фигурки птиц, шишки, веточки, сухие листья, трава, мох и пр.

Инструкция: украсить гнездо и заселить его жителями. Составить историю про обитателей гнезда.

4 блок. Интеграция представлений и коррекция ожиданий приемного ребенка и замещающих родителей через включение в совместную социально-психологическую деятельность.

Техника «Семейная виньетка»

Цель: определение места в семейной системе, укрепление внутрисемейных отношений.

Материалы: фотографии приемного ребенка, всех членов семьи, бумага, художественные материалы, клей ножницы, открытки или цветные картинки.

Инструкция: все члены семьи работают на одном листе бумаги. Определить место своей фотографии на листе бумаги, создать для нее рамку, украсить ее, оставить пожелания или другие позитивные надписи возле фотографий других членов семьи.

Техника «Герб моей семьи»

Цель: создание семейной символики, формирование чувства гордости за свою семью, укрепление внутрисемейных отношений.

Техника «Семейный договор»

Цель: создание правил бесконфликтного проживания в семье.

Техника «Семейные традиции»

Цель: создание новых семейных традиций.

Инструкция: каждый член семьи записывает семейные традиции, которые существуют или существовали в их семье. Затем каждый придумывает и записывает новые традиции, которые он хотел бы создать в своей семье. Из всех вариантов совместно выбирают 1 (или несколько) традицию и разрабатывают подробный план и детали ее реализации.

Домашнее задание: внедрить эту традицию в приемной семье.

Создание фотоальбома или видеоролика на тему

«Я и моя новая семья» или «История моей новой семьи»

Предложенная система заданий поможет приемной семье наладить межличностное общение; узнать друг друга; выявить совместные интересы и увлечения; осмыслить и понять чувства и потребности друг друга; выработать общую линию поведения.

Таким образом, динамика развития замещающей семьи имеет свои психологические закономерности, этапы и кризисы. Приемной семье необходима научно обоснованная психологическая помощь. Психологическое сопровождение с использованием арт-терапевтических технологий значительно облегчает и улучшает динамику взаимной адаптации ребенка-сироты и приемной семьи.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бессчетнова О.В. Приемная семья: социально-демографический анализ: монография. – Саратов: Научная книга, 2008. – 288 с.
2. Большакова Л.Н. Социально-психологическая адаптация родителей и детей в приемной семье: дисс. канд. психол. наук: 19.00.07. – Ярославль, 2004. – 236 с.
3. Ослон В.Н., Холмогорова А.Б. Психологическое сопровождение замещающей профессиональной семьи // Вопросы психологии. – 2001. – № 4. – С. 39.
4. Практическая арт-терапия: лечение, реабилитация, тренинг / Под ред. А.И. Копытина. – М.: «Когито-Центр», 2008 – 288 с.
5. Сакович Н.А. Использование креативных методов в коррекционно-развивающей работе психологов системы образования Ч.1 Арт-терапевтические технологии. – Мн.: Академия последипломного образования, 2003.
6. Фурманов И. А. Если вы решили усыновить ребенка / А.И. Фурманов, В.А. Маглыш, Л.И. Смагина, А.А. Аладьин; под общ. ред. И.А. Фурманова. – Мн.: ООО «Мэджик Бук», 2004.– 168 с.

РОДИТЕЛЬСКОЕ ОТНОШЕНИЕ К ПРИЕМНЫМ ДЕТЯМ

Слободич С.Ю.,
аспирант кафедры психологии БГУ,
руководитель Поликарпов В.А.,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии
ГУО «Академия последипломного
образования»

Одна из самых остро стоящих проблем во всем мире, и в Республике Беларусь, в частности, это проблема сиротства. В настоящее время государственная политика Республики Беларусь в отношении детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, характеризуется устойчивой тенденцией передачи детей на воспитание в семьи, в том числе приемные. Приемные родители – лица, принятые на работу в управление (отдел) образования для выполнения обязанностей по уходу, защите и воспитанию в своих семьях детей, оставшихся без попечения родителей, на основании срочных трудовых договоров [9]. Родительское отношение является важнейшей составляющей успешности функционирования приемной семьи. И если, например, семьи усыновителей давно находятся в фокусе внимания исследователей, то приемные семьи получили широкое распространение сравнительно недавно, и соответственно малоизучены.

Необходимо отметить, что любая приемная семья сталкивается с рядом специфических трудностей, которые обусловлены правовым статусом приемного родителя и ребенка, неоднозначным общественным мнением в отношении приемных семей, педагогическим и психологическим факторами. Среди наиболее распространенных форм проявления общественного неприятия такой формы устройства детей можно отметить обвинение приемных родителей в корыстных мотивах, негативное отношение как к приемному, так и к родному ребенку в приемной семье со стороны сверстников и взрослых [7; 9]. Помимо этого, на развитие института приемной семьи и родительское отношение оказывают влияние широко распространенные стереотипы о детях-сиротах: «все детдомовцы – больные и ненормальные», «у приемного ребенка не должно быть кровных родственников», «при-

емный ребенок должен быть благодарен», «сироты – это не личности, а объекты» и др. [11]. Приемный ребенок зачастую до попадания и в органы опеки и в приемную семью находился в неблагоприятных условиях (депривация, насилие). Ряд детей-сирот имеют особенности развития и характера (невропатии, энцефалопатии, гиперкинетический синдром, дизонтогенетические проявления, проблемы в общении) [1]. Нарушения развития ребенка могут выступать весомым фактором проявления насилия не только в его родной, но и в приемной семье [3]. Таким образом, воспитание детей-сирот предполагает обширную педагогическую и психологическую компетенцию приемных родителей.

Анализ литературы позволяет описать отношение родителей к приемным детям как характеризующееся симбиотическим характером, тенденцией к более частым наказаниям, гиперпротекцией [11]. Существует и ряд причин, обуславливающих такое отношение: специфика деятельности и обязанностей приемного родителя, мотивация стать приемным родителем, физическое и психологическое состояние приемных детей, а также общественное мнение [4; 7; 9; 10].

Исходя из этого, была сформулирована гипотеза исследования: отношение родителей к приемным детям характеризуется большей эмоциональной отдаленностью и тенденцией симбиоза по сравнению с отношением родителей к кровным детям. Методологическим основанием исследования является концепция родительского отношения А.Я. Варги, где родительское отношение понимается как система разнообразных чувств и поступков взрослых людей по отношению к детям. С психологической точки зрения родительское отношение – это педагогическая социальная установка по отношению к детям, включающая в себя рациональный, эмоциональный и поведенческий компоненты [2]. Также в исследовании мы опираемся на выявленную А.С. Спиваковской, симбиотическую тенденцию детско-родительских отношений в приемной семье, согласно которой для приемных родителей характерно стремление создавать и удерживать излишне близкую личностную дистанцию с ребенком [11]. Для исследования были применены две методики, позволяющие изучить отношение родителей к детям. Это методика А.Я. Варги и В.В. Столина – Опросник родительского отношения, а также методика PARI (Parental Attitude Research Instrument) предназначенная для

изучения отношения родителей к детям и разным сторонам семейной жизни, авторами которой являются американские психологи Е.С. Шефер и Р.К. Белл (методика адаптирована Т.В. Неццетт). Участие в исследовании приняли 97 родителей. Вся выборка включала в себя две группы испытуемых: родители, имеющие кровных детей и родители, имеющие приемных детей. Однако в дальнейшем, с целью получения более достоверных результатов, анализу подверглись три группы, так как в группе родителей с приемными детьми, часть из них уже имела кровных детей.

В ходе исследования, было обнаружено, что в группах родителей, имеющих приемных детей была более выражена тенденция отвержения ребенка (эмоционально отрицательного отношения). Как правило, при таком отношении родители склонны больше испытывать раздражение, злость, досаду, ненависть, нежели принимать ребенка таким, какой он есть, уважать и признавать его индивидуальность, одобрять его интересы, поддерживать планы, проводить с ним достаточно много времени и получать от этого удовольствие. Есть основание полагать, что приемные дети в большей степени подвергаются психологическому насилию со стороны приемных родителей, т.к. отвержение ребенка выступает одной из его форм [12; 14].

Согласно полученным данным, родители, имеющие приемных детей (независимо от наличия или отсутствия в семье кровных детей) продемонстрировали более выраженную тенденцию к кооперации, сотрудничеству с ребенком, проявлению искренней заинтересованности и участия в его делах, поощрению самостоятельности и инициативы ребенка. Такая тенденция может свидетельствовать о той, ответственности, которая ложится на плечи приемного родителя, поскольку он находится в статусе педагога, и воспитание ребенка – это основной вид его деятельности, которому он посвящает большую часть времени.

Родители, имеющие только приемных детей, продемонстрировали более выраженную, по сравнению с родителями, имеющими только кровных детей, тенденцию к симбиотическим отношениям со своим ребенком.

В то время как в исследовании А.С. Спиваковской было обнаружено, что для приемных родителей воспитание является основной деятельностью, посредством которой реализуется их смысл жизни; они посвящают себя заботе о приемных детях, что

зачастую приводит к созданию излишне близкой личностной дистанции с ребенком и симбиозу; то мы можем конкретизировать этот вывод тем, что такая тенденция характерна лишь для тех приемных родителей, которые не имеют собственных, кровных детей [11]. В основании симбиотического отношения приемных родителей могут лежать и мотивы, которыми руководствуются родители, когда принимают решение взять ребенка. Поэтому, можно сделать предположение, что причиной выявленного в нашем исследовании симбиотического взаимодействия родителей с приемными детьми может служить замещающая роль приемного ребенка, так как именно в этих семьях нет кровных детей. Было также обнаружено, что родители, имеющие кровных детей и берущие на воспитание приемных, демонстрируют самопожертвование в отличие как от родителей, имеющих только приемных детей, так и от родителей, имеющих только кровных детей. Это может быть связано с тем, что родители уже имеющие своих детей могут взять детей на воспитание исходя из потребности в самореализации или альтруизма [8; 13].

Значимые различия были выявлены между родителями, имеющими кровных детей и родителями, имеющими приемных детей (независимо от наличия в семье кровных детей) по шкале контроля. Неожиданным оказался результат, показывающий, что кровные родители более авторитарны в отношении своих детей, чем приемные. Мы можем лишь предположить, что это обстоятельство обусловлено спецификой личности приемных детей, адекватная адаптация которых в условиях семьи может происходить лишь при условии определенной доли свободы.

Приемные родители продемонстрировали значимо большую зависимость от семьи и концентрацию на ребенке по сравнению с кровными родителями. Причиной этому может послужить ряд обстоятельств: во-первых, приемный родитель - это профессиональная деятельность, которая предполагает выполнение должностных обязанностей, а в данном случае, выполнение обязанностей тесно связано с семьей работника. Во-вторых, частично в связи со своей должностью приемного родителя, а частично неся социальную ответственность, приемный родитель становится зависим от благополучия приемного ребенка, которого он взял на воспитание.

Был обнаружен более низкий уровень вербализации в отношении приемных родителей к детям, кроме того эти родители склонны гораздо чаще уходить от решения конфликтов, по сравнению с кровными. Как отмечает Я.А. Овсянникова, неадекватные навыки разрешения конфликтов могут выступать социально-психологическим фактором возникновения насилия в семье [5]. Очевидно, что приемная семья является специфической средой, на которую воздействует большое количество факторов. Можно предположить, что личностные особенности детей, перенесших тяготы жизни и находившихся в среде детского дома, зачастую являются причиной конфликтов в семье. Между тем, обстоятельство повышенной конфликтности в семьях с кровными и приемными детьми может быть также обусловлено спецификой взаимоотношения между кровным и приемным ребенком [15]. Наряду с этим, конфликтность может выступать не следствием появления приемного ребенка в семье, а причиной. В.Н. Ослон и А.Б. Холмогорова рассматривают проблемы в семье как один из мотивов усыновления ребенка: семейные конфликты родители могут попытаться решить с помощью приемного ребенка [6].

Все приемные родители (независимо от наличия кровных детей) показали большую тенденцию к подавлению агрессивности. Следует отметить, что агрессия приемного ребенка может выступать как один из основных механизмов защиты и способ адаптации. Соответственно приемные родители вынуждены чаще реагировать на агрессивное поведение приемных детей.

Наряду с выявленными различиями в отношении родителей к кровным и приемным детям, следует отметить, что не было обнаружено различий в том, как родители относятся к способностям ребенка, к его достоинствам и недостаткам, успехам и неудачам.

Таким образом, полученные в ходе эмпирического исследования данные свидетельствуют о том, что родители склонны удерживать эмоциональную дистанцию с приемным ребенком, однако наряду с этим они демонстрируют более выраженную тенденцию к кооперации с ним, в большей степени сконцентрированы на ребенке и семье по сравнению с кровными родителями. Также приемные родители переживают более высокий уровень конфликтов в семье, однако не обнаруживают тенденции к их разрешению.

В ходе исследования мы частично подтвердили поставленную гипотезу о том, что отношение родителей к приемным детям характеризуется большей эмоциональной отдаленностью и тенденцией симбиоза по сравнению с отношением родителей к кровным детям. Все приемные родители показали большую эмоциональную дистанцию с ребенком, в отличие от кровных родителей. И только те приемные родители, которые не имеют собственных кровных детей, продемонстрировали большую тенденцию к симбиозу с ребенком, по сравнению с родителями кровных детей.

В то время как в зарубежных исследованиях обнаружена более высокая педагогическая и психологическая компетенция приемных родителей в сравнении с биологическими, наше исследование показало недостаточный уровень компетенции приемных родителей в вопросах совладания с агрессивным поведением ребенка, разрешения конфликтов и вербального взаимодействия с ребенком. Кроме того, полученные данные свидетельствуют о том, что приемная семья является специфической средой, в которой сконцентрированы многие социально-психологические факторы семейного насилия.

Проведенное исследование позволило составить общее представление о том, какие существуют различия в отношении родителей к кровным и приемным детям, дать характеристику родительского отношения приемных родителей, однако, хотелось бы отметить проблемные вопросы, которые не были разрешены в ходе данного исследования и требуют дальнейшего изучения. Прежде всего, открытым остается вопрос о наличии различий в отношении отцов и матерей к приемным детям. То же касается и различий в отношении родителей к мальчикам и девочкам. Трудности вызывает то обстоятельство, что в приемных семьях насчитывается до 4 детей, среди которых есть и мальчики и девочки (лишь 10 приемных семей принявших участие в нашем исследовании имели 1 ребенка). Такая выборка испытуемых ставит новые задачи перед исследователями в виде необходимости создания методик, позволяющих выявить родительское отношение к каждому отдельному ребенку.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеева И.А., Новосельский И.Г., Жестокое обращение с ребенком. Причины. Последствия. Помощь. — М.: Генезис, 2006. — 256 с.

2. Варга, А.Я. Структура и типы родительского отношения./А.Я. Варга/ Диссертация на соискание уч. Ст канд психолог. наук. – Москва, 1986.

3. Горбушина И.А. Ребенок с нарушениями в развитии в семье и среди нас: что делать? как помочь? // Коррекция и профилактика нарушений поведения у детей с ограниченными возможностями здоровья. М., 2011., – С. 57-59.

4. Лупекина Е.А. Психология сиротства: тексты лекций по дисциплине по выбору для студентов специальности 1-23 01 04 «Психология»/ М-во образования РБ, Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины, 2009., 151с.

5. Овсянникова Я.А. Социально-психологические факторы, детерминирующие возникновение насилия в семье // Коченовские чтения «Психология и право в современной России». – Московский городской психолого-педагогический университет., 2012., С. 28-29

6. Ослон В.Н. Замещающая профессиональная семья как одна из моделей решения проблемы сиротства в России // Вопросы психологии. 2001. № 3. С. 79–90.

7. Петрановская, Л.В. Семейное устройство детей-сирот и стереотипы общественного сознания [Электронный ресурс] // Сборник конференции "Родительство в зеркале СМИ". Режим доступа <http://www.psyppress.ru/articles/d17354.shtml>. Дата доступа: 18.03.2011.

8. Печникова, Л.С., Жуйкова, Е.Б. Приемные семьи в пространстве детско-родительских отношений [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. научн.журн., 2008. №2(2). Режим доступа: <http://psystudy.ru>. Дата дотсупа: 15.02.2011.

9. Поспелова, Н.С., Дмитриева, О.А., Головнева, О.С. Порядок отбора кандидатов в приемные родители, родители-воспитатели и сопровождения приемных семей и детских домов семейного типа/ Мн.: ЮНИСЕФ., 2010., 114с.

10. Смагина, Л.И. Сиротство как социальная проблема/ Л.И. Смагина, А.К. Воднева, Ю.А. Сойка, и др./: под ред Л.И. Смагиной. - Мн.: Універсітэцкае., 1999. 144 с.

11. Спиваковская, А.С. Психологическая помощь семьям, взявшим на воспитание детей из государственных учреждений // Особенности развития личности ребенка, лишенного родительского попечительства. Дети с отклоняющимся поведением/ Под ред. В.С. Мухиной. М., 1989., с.134—142.

12. Цымбал Е.И. Правовая защита детей от насилия и пренебрежения их основными нуждами: [Коммент. и извлеч. из Уголов. кодекса и Уголов.-процессуал. кодекса Рос. Федерации] // Вестн. психосоциал. и коррекц.-реабилитац. работы., 1995., N 2., С. 67-85.

13. Dando, I., & Minty, B. What makes good foster parents? *British Journal of Social Work*. 17. 1987. P.383–400.

14. Garbarino J., Guttman E., Seeley J. W. *The psychologically battered child*. San Francisco., Jossey-Bass, 1986.

15. Poland, D. C., Groze, V. Effects of foster care placement on biological children in the home. // *Child and Adolescent Social Work Journal*. №10.1993. P.153–164.

Учебное издание

РЕБЕНОК В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

Пособие для педагогов-психологов,
социальных и педагогических работников

Ответственный за выпуск *В. Б. Пархомович*

Пособие выходит в авторской редакции
Компьютерная верстка *А. М. Юрченко*

Подписано в печать 08.04.14. Формат 60x84 1/16. Бумага офсетная № 1.
Ризография. Усл. печ. л. 8,84. Уч.-изд. л. 8,21. Тираж 125 экз. Заказ 7.

Государственное учреждение образования «Академия последипломного образования».
220040, Минск, ул. Некрасова, 20.
ЛИ № 02330/ 0494403 от 16.03.09.

Отпечатано на ризографе Государственного учреждения образования
«Академия последипломного образования».
220040, Минск, ул. Некрасова, 20.