

ОСИПОВА А.А. **ОБЩАЯ ПСИХОКОРРЕКЦИЯ. УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ.** М.: СФЕРА, 2002 Г.
510 С.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
Раздел I. ВВЕДЕНИЕ В ПРАКТИЧЕСКУЮ ПСИХОКОРРЕКЦИЮ	4
Глава 1. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ КАК СФЕРА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА	4
§ 1. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ И ЕЕ ВИДЫ	4
§ 2. ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ, ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ	9
§ 3. ТРЕБОВАНИЯ, ПРЕДЪЯВЛЯЕМЫЕ К ПСИХОЛОГУ, ОСУЩЕСТВЛЯЮЩЕМУ ПСИХОКОРРЕКЦИОННЫЕ МЕРОПРИЯТИЯ	13
Глава 2. ОСОБЕННОСТИ СОСТАВЛЕНИЯ ПСИХОКОРРЕКЦИОННЫХ ПРОГРАММ	16
§ 1. ПРИНЦИПЫ СОСТАВЛЕНИЯ И ОСНОВНЫЕ ВИДЫ ПСИХОКОРРЕКЦИОННЫХ ПРОГРАММ	16
§ 2. ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПСИХОКОРРЕКЦИОННЫХ МЕРОПРИЯТИЙ	20
Раздел II. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ В ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ ПРАКТИКЕ	23
Глава 1. ПСИХОДИНАМИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ	23
§ 1 КОРРЕКЦИОННЫЕ ВОЗДЕЙСТВИЯ В КЛАССИЧЕСКОМ ПСИХОАНАЛИЗЕ	23
§ 2. АНАЛИТИЧЕСКАЯ ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ПСИХОКОРРЕКЦИЯ А. АДЛЕРА	28
§ 3. КЛИЕНТ-ЦЕНТРИРОВАННЫЙ ПОДХОД К. РОДЖЕРСА	32
§ 4. ЛОГОТЕРАПИЯ	38
§ 5. ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ	41
Глава 2. ПОВЕДЕНЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ	47
Глава 3. КОГНИТИВНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ	56
§ 1. ОСОБЕННОСТИ КОГНИТИВНОЙ ПСИХОКОРРЕКЦИИ	56
§ 2. РАЦИОНАЛЬНО-ЭМОТИВНАЯ ТЕРАПИЯ (РЭТ) А. ЭЛЛИСА	62
§ 3. КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД А. БЕКА	67
§ 4. РЕАЛЬНОСТНАЯ ТЕРАПИЯ У. ГЛАССЕРА	74
Глава 4. ТРАНСАКТНЫЙ АНАЛИЗ	76
§ 1. ТРАНСАКТНЫЙ АНАЛИЗ Э. БЕРНА	76
Глава 5. ГЕШТАЛЬТТЕРАПИЯ Ф. ПЕРЛЗА	81
Раздел III. МЕТОДЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ	87
Глава 1. ИГРОТЕРАПИЯ	87
§ 1. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДА	87
§ 2. ОСНОВНЫЕ ВИДЫ И ФОРМЫ ИГРОТЕРАПИИ	89
§ 3. ИГРОВАЯ КОМНАТА И ЕЕ ОСНАЩЕНИЕ	103
§ 4. ТРЕБОВАНИЯ, ПРЕДЪЯВЛЯЕМЫЕ К ПСИХОЛОГУ-ИГРОТЕРАПЕВТУ	108
Глава 2. АРТТЕРАПИЯ	111
§ 1. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДА	111
§ 2. МУЗЫКОТЕРАПИЯ	116
§ 3. БИБЛИОТЕРАПИЯ	122
§ 4. ТАНЦЕВАЛЬНАЯ ТЕРАПИЯ	127
§ 5. ПРОЕКТИВНЫЙ РИСУНОК	131
§ 6. СОЧИНЕНИЕ ИСТОРИЙ	136
§ 7. СКАЗКОТЕРАПИЯ	137
§ 8. КУКЛОТЕРАПИЯ	140
Глава 3. ПСИХОГИМНАСТИКА	142
Глава 4. МЕТОДЫ ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ	147
§ 1. МЕТОД СИСТЕМАТИЧЕСКОЙ ДЕСЕНСИБИЛИЗАЦИИ И СЕНСИБИЛИЗАЦИИ	147
§ 2. ИММЕРСИОННЫЕ МЕТОДЫ	153
§ 3. МЕТОДЫ, ОСНОВАННЫЕ НА ПРИНЦИПЕ БИОЛОГИЧЕСКОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ	156
§ 4. "ЖЕТОННЫЙ" МЕТОД	159
§ 5. МЕТОД МОРИТА	160
§ 6. ХОЛДИНГ	162

§ 7. ИМАГО-МЕТОД	165
Глава 5. ПСИХОДРАМА	167
§ 1. ОПИСАНИЕ МЕТОДА	167
§ 2. ФОРМЫ И ВИДЫ ПСИХОДРАМЫ	172
§ 3. МЕТОДИКИ ПСИХОДРАМЫ	177
Раздел IV. ИНДИВИДУАЛЬНАЯ И ГРУППОВАЯ ПСИХОКОРРЕКЦИЯ	182
Глава 1. ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ПСИХОКОРРЕКЦИЯ	182
§ 1. ПОКАЗАНИЯ К ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПСИХОКОРРЕКЦИИ	182
§ 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПСИХОКОРРЕКЦИИ	185
Глава 2. ГРУППОВАЯ ПСИХОКОРРЕКЦИЯ	194
§ 1. СПЕЦИФИКА ГРУППОВОЙ ФОРМЫ ПСИХОКОРРЕКЦИИ	194
§ 2. ОСОБЕННОСТИ КОМПЛЕКТОВАНИЯ ГРУППЫ	206
§ 3. ГРУППОВАЯ ДИНАМИКА	211
§ 4. РУКОВОДСТВО ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ ГРУППОЙ	219
Глава 3. ВИДЫ КОРРЕКЦИОННЫХ ГРУПП	227
§ 1. ТРЕНИНГОВЫЕ ГРУППЫ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ	227
§ 2. ГРУППЫ ВСТРЕЧ	253
§ 3. ГЕШТАЛЬТ-ГРУППЫ	267
§ 4. ГРУППЫ УМЕНИЙ	272
§ 5. ТЕЛЕСНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ГРУППЫ	279
Глава 4. ГРУППОВАЯ ДИСКУССИЯ КАК МЕТОД ГРУППОВОЙ РАБОТЫ	286
Раздел V. ПСИХОКОРРЕКЦИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ И СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ	295
Глава 1. ПСИХОКОРРЕКЦИЯ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ	295
§ 1. СЕМЬЯ КАК ОБЪЕКТ ПСИХОКОРРЕКЦИОННОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ	295
§ 2. МЕТОДИКИ КОРРЕКЦИИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ И СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ	302
БИБЛИОГРАФИЯ	325

Моим родителям, Осипову Анатолию

Ивановичу и Осиповой

Майе Степановне, посвящаю

эту книгу.

ВВЕДЕНИЕ

Предлагаемая вниманию читателей книга раскрывает и наполняет конкретным содержанием модель психокоррекционной деятельности психолога в процессе реальной практической деятельности. В различных областях социальной практики и в процессе подготовки психологов нельзя обойтись без психокоррекционной работы, поэтому и возникла потребность в подготовке соответствующего учебного пособия.

Назначение учебного пособия по основам психокоррекционной работы заключается в следующем: во-первых, оно предназначено для овладения студентами знаниями и навыками по применению различных психокоррекционных методик и технологий;

во-вторых, оно является как бы руководством для прикладников: практикующих психологов, школьных психологов, социальных работников и др., выступающим в качестве справочника.

Автор учебного пособия старалась представить не фрагментарные знания, а целостное системное представление о психокоррекционной работе.

Материалы, освещающие основные теоретические подходы к психокоррекционной практике, раскрываются по следующей схеме:

1. Краткий обзор основных и концептуальных схем подхода.
2. Цели коррекции.
3. Позиция психолога.
4. Позиция клиента.
5. Основные техники, используемые в рамках данного подхода.

Этой книгой мы планируем открыть серию - "Практическая психокоррекция". Первая книга этой серии носит

3

научно-практический характер, вслед за ней планируется выпустить книги, посвященные возрастным аспектам психокоррекционной работы, особенностям работы в различных ситуациях и особенностям коррекционной работы в различных учреждениях (образовательных, медицинских, ведомственных и т.д.).

Для того чтобы практический психолог мог наиболее полно реализовать свой профессиональный потенциал, ему необходимо уметь пополнять свои личностные ресурсы, углублять и расширять свои представления о сущности психокоррекционной работы.

Книга, которую мы предлагаем психологам, социальным работникам, всем тем, кто оказывает психологическую помощь, призвана дать минимум знаний по основам психокоррекции, который помог бы специалистам решать разнообразные практические задачи.

4

Раздел I. ВВЕДЕНИЕ В ПРАКТИЧЕСКУЮ ПСИХОКОРРЕКЦИЮ

Глава 1. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ КАК СФЕРА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА

§ 1. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ И ЕЕ ВИДЫ

В жизни довольно часто приходится встречаться с проблемами и вопросами, относящимися к области психологии. Человек устроен таким образом, что ему свойственно стремиться к внутреннему равновесию, гармонии, физическому и психическому здоровью. Однако, реализуя на практике это стремление, человек зачастую оказывается в сложных ситуациях, один на один с проблемами, самостоятельно справиться с которыми он не может. Психология - наука о душе, о внутреннем, психическом мире человека, и именно та ее часть, которая называется практической, призвана помочь человеку решить жизненно важные для него проблемы. К сожалению, в нашем обществе недостаточно развита психологическая культура, владение которой позволяет человеку лучше разобраться в своих проблемах и отношениях с другими людьми.

Психологическая культура - это забота о своем психическом здоровье, умение выходить из психологических кризисов самому и помогать близким людям. В психологической культуре выделяют три основных компонента:

1. Самопознание и самооценка.
2. Познание других людей.
3. Умение управлять своим поведением, эмоциями, общением.

Овладение психологической культурой само по себе несет большой психотерапевтический заряд. Многие проблемы человек может решать самостоятельно, используя рекомендации специалистов - психологов. Каждый человек может

5

быть сам для себя интуитивным психологом, оценивать свои психические состояния, особенности поведения и проявления эмоций. Однако бывают ситуации, когда человек не может самостоятельно справиться со сложными проблемами, которые встречаются на его жизненном пути, и нуждается в психологической помощи.

Психологическая помощь включает в себя: психодиагностику, психокоррекцию, психотерапию, психологическое консультирование, профориентацию и др. В зависимости от возраста, особенности жизненной ситуации человека, состояния здоровья, наличия или отсутствия определенного жизненного и социального опыта и т.д. такую помощь может оказать:

психолог - специалист с базовым психологическим образованием, который владеет методами оценки психических явлений и умения их корректировать;

психотерапевт - врач по образованию, который оказывает человеку помощь в решении проблем, связанных с психическим здоровьем, но не с психопатологией. При наличии психопатологии необходимо обратиться за помощью к врачу-психиатру.

Достаточно дискуссионным и по настоящее время является вопрос о разделении двух сфер психологической помощи - психологической *коррекции* и *психотерапии*. Как в психокоррекции, так и в психотерапии предъявляются сходные требования к личности клиента и специалиста, оказывающего помощь; к уровню его профессиональной подготовки, квалификации и профессиональным навыкам; используются одинаковые процедуры и методы; предъявляются одинаковые требования; помощь оказывается в результате специфического взаимодействия между клиентом и специалистом.

По мнению Ю.Е. Алешиной, различие терминов "психокоррекция" и "психотерапия" возникло не в связи с особенностями работы, а с укоренившимся мнением, что психотерапией могут заниматься люди, имеющие специальное медицинское образование. Кроме того, термин "психотерапия" (Рзуспоіегару) является

международным и во многих странах мира однозначно используется по отношению к методам работы, осуществляемым профессиональными психологами. Существуют определенные трудности в разграничении на практике понятий "психологическая коррекция" и "психотерапия".

По мнению Р.С. Немова, разница между понятиями "психотерапия" и "психокоррекция" состоит в следующем: **психотерапия**

б

- это система медико-психологических средств, применяемых *врачом* для лечения различных заболеваний, **психокоррекция** - совокупность психологических приемов, используемых *психологом* для исправления недостатков психологии или поведения психически здорового человека.

Термин "**коррекция**" буквально означает "исправление".

Психокоррекция - это система мероприятий, направленных на исправление недостатков психологии или поведения человека с помощью специальных средств психологического воздействия.

Психокоррекции подлежат недостатки, не имеющие органической основы и не представляющие собой такие устойчивые качества, которые формируются довольно рано и в дальнейшем практически не изменяются.

Выделяют **специфические черты** психокоррекционного процесса, отличающие его от психотерапии.

- Психокоррекция ориентирована на клинически здоровую личность людей, имеющих в повседневной жизни психологические трудности, проблемы, жалобы невротического характера, а также на людей, чувствующих себя хорошо, однако желающих изменить свою жизнь либо ставящих перед собой цель развития личности.

- Коррекция ориентируется на здоровые стороны личности независимо от степени нарушения.

- В психокоррекции чаще ориентируются на настоящее и будущее клиентов.

- Психокоррекция обычно ориентируется на среднесрочную помощь (в отличие от краткосрочной - до 15 встреч - помощи при консультировании и долгосрочной - до нескольких лет - помощи при психотерапии).

- В психокоррекции акцентируется ценностный вклад психолога, хотя отклоняется навязывание определенных ценностей клиенту.

- Психокоррекционные воздействия направлены на изменение поведения и развитие личности клиента.

Основное отличие психокоррекции от воздействий, направленных на психологическое развитие человека, заключается в том, что психокоррекция имеет дело с уже сформированными качествами личности или видами поведения и направлена на их *переделку*, в то время как основная задача *развития* состоит в том, чтобы при отсутствии или недостаточном

7

развитии *сформировать* у человека нужные психологические качества.

Различие между психотерапией и психокоррекцией заключается в том, что психотерапия имеет дело с различного рода нарушениями у людей, страдающих различными видами соматических или психических заболеваний (расстройств). Многие аномалии психики и поведения людей, которые проявляются в заболеваниях, похожи на те, с которыми имеет дело психолог, занимающийся психокоррекцией. Однако людей, обращающихся за помощью к психотерапевту, обычно называют больными или пациентами, а тех, кто нуждается только в коррекционной помощи, именуют клиентами.

Клиент - это нормальный, физически и психически здоровый человек, у которого в жизни возникли проблемы психологического или поведенческого характера. Он не способен самостоятельно разрешить их и поэтому нуждается в посторонней помощи.

В качестве объектов коррекционного воздействия могут выступать личность, семья или группа.

8 Виды психокоррекции

Исходя из определенных критериев, психокоррекционные мероприятия можно классифицировать.

1. По **характеру направленности** выделяют коррекцию:

- симптоматическую;

- каузальную.

Симптоматическая коррекция (коррекция симптомов), как правило, предполагает кратковременное воздействие с целью снятия острых симптомов отклонений в развитии, которые мешают перейти к коррекции каузального типа.

Каузальная (причинная) **коррекция** направлена на источники и причины отклонений. Данный вид коррекции более длителен по времени, требует значительных усилий, однако более эффективен по сравнению с симптоматической коррекцией, так как одни и те же симптомы отклонений могут

иметь совершенно разную природу, причины и психологическую структуру нарушений.

2. По **содержанию** различают коррекцию:

- познавательной сферы;
- личности;
- аффективно-волевой сферы;
- поведенческих аспектов;
- межличностных отношений:

8

- внутригрупповых взаимоотношений (семейных, супружеских, коллективных);
- детско-родительских отношений.

3. По **форме работы** с клиентом различают коррекцию;

- индивидуальную;
- групповую:
- в закрытой естественной группе (семья, класс, сотрудники и т.д.);
- в открытой группе для клиентов со сходными проблемами;
- смешанную форму (индивидуально-групповую).

4. По **наличию программ**:

- программированную;
- импровизированную.

5. По **характеру управления корригирующими воздействиями**:

- директивную;
- недирективную.

6. По **продолжительности**:

- сверхкороткую (сверхбыструю);
- короткую (быструю);
- длительную;
- сверхдлительную.

Сверхкороткая психокоррекция длится минуты или часы и направлена на разрешение актуальных изолированных проблем и конфликтов. Ее эффект может быть нестойким.

Короткая психокоррекция длится несколько часов и дней. Применяется для решения актуальной проблемы, как бы "запускает" процесс изменения, который продолжается и после завершения встреч.

Длительная психокоррекция продолжается месяцы, в центре внимания - личностное содержание проблем. Во время коррекции прорабатывается множество деталей, эффект развивается медленно и носит стойкий характер.

Сверхдлительная психокоррекция может продолжаться годы и затрагивает сферы сознательного и бессознательного. Много времени уделяется достижению понимания сути переживаний. Эффект развивается постепенно, носит длительный характер.

7. По **масштабу решаемых задач** различают психокоррекцию:

- общую;
- частную;
- специальную.

9

Под *общей коррекцией* подразумеваются мероприятия общекоррекционного порядка, нормализующие специальную микросреду клиента, регулирующие психофизическую, эмоциональную нагрузки в соответствии с возрастными и индивидуальными возможностями, оптимизирующими процессы созревания психических свойств у личности, что само по себе может способствовать ликвидации психических нарушений и гармонизации личности в ходе дальнейшего развития.

Под *частной психокоррекцией* понимают набор психолого-педагогических воздействий, представляющих собой адаптированные для детского и подросткового возраста психокоррекционные приемы и методики, используемые в работе со взрослыми, а также специально разработанные системы психокоррекционных мероприятий, основанных на ведущих для определенного возраста онтогенетических формах деятельности, уровнях общения, способах мышления и саморегуляции.

Каждый прием имеет, как правило, несколько направлений психокоррекционного воздействия. Частная психокоррекция вооружает специалиста арсеналом средств психологического

воздействия, которыми он насыщает программу групповой или индивидуальной работы.

Специальная психокоррекция - это комплекс приемов, методик и организационных форм работы с клиентом или группой клиентов одного возраста, являющихся наиболее эффективными для достижения конкретных задач формирования личности, отдельных ее свойств или психических функций, проявляющихся в отклоняющемся поведении и затрудненной адаптации (застенчивость, агрессивность, неуверенность, сверхнормативность или асоциальность, неумение действовать по правилам и удерживать взятую на себя роль, четко излагать свои мысли, боязливость, аутичность, склонность к стереотипии, конфликтность, завышенная самооценка и т.д.).

Специальная психокоррекция, таким образом, призвана исправлять последствия неправильного воспитания, нарушившего гармоническое развитие, социализацию личности. Негативные аспекты могут быть обусловлены как субъективными, так и объективными факторами.

Особый случай представляют условия детских домов, исправительных учреждений для несовершеннолетних, воспитание в которых неотделимо от коррекции. В этих случаях первичным фактором, нарушающим психический онтогенез, является психогения, и психокоррекция направлена на преодоление результатов неправильного воспитания.

10 Психокоррекционная ситуация

Несмотря на различие в теориях, целях, процедурах и формах коррекционной работы, психологическое воздействие сводится к тому, что один человек пытается помочь другому.

Коррекционная ситуация включает в себя 5 основных элементов:

1. **Человек, который страдает** и ищет облегчения своей проблемы. Человек, который имеет целый ряд проблем различного рода и нуждается в психологической помощи, в психокоррекции, - это *клиент*.

2. **Человек, который помогает** и благодаря обучению или опыту воспринимается как способный оказывать помощь, - это *психолог*, психокорректор.

3. **Теория** которая используется для объяснения проблем клиента. Психологическая теория включает психодинамику, принципы научения и другие психические факторы.

4. **Набор процедур** (техник, методов), используемых для решения проблем клиента. Эти процедуры непосредственно связаны с теорией.

5. **Специальные социальные отношения** между клиентом и психологом, которые помогают облегчить проблемы клиента.

Психолог должен стремиться к созданию такой атмосферы, которая позволяет клиенту с оптимизмом смотреть на решение своих проблем. Такое специальное отношение является фактором, характерным для всех форм воздействия.

11

§ 2. ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ, ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ

Принципы психокоррекционной работы

Основными принципами психокоррекционной работы являются следующие:

1. Принцип единства диагностики и коррекции.
2. Принцип нормативности развития.
3. Принцип коррекции "сверху вниз".
4. Принцип коррекции "снизу вверх".
5. Принцип системности развития психической деятельности.
6. Деятельностный принцип коррекции.

11

1. Принцип единства диагностики и коррекции отражает целостность процесса оказания психологической помощи как особого вида практической деятельности психолога. Подробно рассмотренный в трудах Д.Б. Эльконина, И.В. Дубровиной и др., этот принцип является основополагающим всей коррекционной работы, так как *эффективность коррекционной работы на 90% зависит от комплексности, тщательности и глубины предшествующей диагностической работы*.

Названный принцип реализуется в двух аспектах.

Во-первых, началу осуществления коррекционной работы обязательно должен предшествовать этап прицельного комплексного диагностического обследования, на его основании составляется первичное заключение и формулируются цели и задачи коррекционно-развивающей работы. Эффективная коррекционная работа может быть построена лишь на основе предварительного

тщательного психологического обследования. В то же время "самые точные, глубокие диагностические данные бессмысленны, если они не сопровождаются продуманной системой психолого-педагогических коррекционных мероприятий" (Д.Б. Эльконин, 1989).

Во-вторых, реализация коррекционно-развивающей деятельности психолога требует постоянного контроля динамики изменений личности, поведения, деятельности, динамики эмоциональных состояний клиента, его чувств и переживаний в процессе коррекционной работы. Такой контроль позволяет внести необходимые коррективы в задачи самой программы, вовремя изменить и дополнить методы и средства психологического воздействия на клиента. Таким образом, контроль динамики хода эффективности коррекции, в свою очередь, требует осуществления диагностических процедур, пронизывающих весь процесс коррекционной работы и предоставляющих психологу необходимую информацию и обратную связь.

2. Принцип нормативности развития. Нормативность развития следует понимать как последовательность сменяющих друг друга возрастов, возрастных стадий онтогенетического развития.

Понятие "*психологический возраст*" было введено Л.С. Выготским. Это "тот новый тип строения личности, ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка,

12

его отношения к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход развития в данный период" (Л. С. Выготский, 1984, с. 248).

Таким образом, при оценке соответствия уровня развития ребенка возрастной норме и формулировании целей коррекции необходимо учитывать следующие характеристики:

1) Особенности социальной ситуации развития (например, изменение типа образовательного или воспитательного учреждения, круга общения ребенка, включая сверстников, взрослых, семейное окружение и т.д.).

2) Уровень сформированности психологических новообразований на данном этапе возрастного развития.

3) Уровень развития ведущей деятельности ребенка, ее оптимизация.

Кроме понятия "*возрастная норма*" психологу приходится встречаться с понятием "индивидуальная норма", которая позволяет наметить в пределах возрастной нормы развития программу оптимизации развития для каждого конкретного клиента с учетом его индивидуальности и самостоятельного пути развития.

3. Принцип коррекции "сверху вниз". Данный принцип, выдвинутый Л.С. Выготским, раскрывает направленность коррекционной работы. В центре внимания психолога стоит завтрашний день развития, а основным содержанием коррекционной деятельности является создание "*зоны ближайшего развития*" для клиента (у Л.С. Выготского такими клиентами выступали дети). Коррекция по принципу "сверху вниз" носит опережающий характер и строится как психологическая деятельность, нацеленная на своевременное формирование психологических новообразований.

4. Принцип коррекции "снизу вверх". При реализации этого принципа в качестве основного содержания коррекционной работы рассматриваются упражнение и тренировка уже имеющихся психологических способностей. Этот принцип реализуется в основном сторонниками поведенческого подхода. В их понимании коррекция поведения должна строиться как подкрепление (положительное или отрицательное) уже имеющихся шаблонов поведения с целью закрепления социально-желательного поведения и торможения социально-нежелательного поведения.

Таким образом, главной задачей коррекции "снизу вверх" становится *вызывание любыми способами заданной модели поведения*

13

и ее немедленное подкрепление. В центре коррекции - наличный уровень психического развития, понимаемого как процесс усложнения, модификации поведения, комбинации реакций из уже имеющегося поведенческого репертуара.

5. Принцип системности развития психологической деятельности. Этот принцип задает необходимость учета в коррекционной работе профилактических и развивающих задач. Системность этих задач отражает взаимосвязанность различных сторон личности и гетерохронность (т.е. неравномерность) их развития. В силу системности строения психики, сознания и деятельности личности все аспекты ее развития взаимосвязаны и взаимообусловлены.

При определении целей и задач коррекционно-развивающей деятельности нельзя ограничиваться лишь актуальными на сегодняшний день проблемами, а необходимо исходить из ближайшего прогноза развития. Вовремя принятые превентивные меры позволяют избежать различного рода отклонений в развитии, а тем самым необходимости развертывания в целом системы специальных коррекционных мероприятий.

Реализация принципа системности развития в коррекционной работе обеспечивает направленность на устранение причин и источников отклонения в психическом развитии. Успех такого пути коррекции базируется на результатах диагностического обследования, итогом которого становится представление системы причинно-следственных связей и иерархии отношений между симптомами и их причинами.

При определении стратегии коррекционной работы принцип системности развития оказывается тесно связанным с принципом коррекции "сверху вниз": системность анализа актуального уровня развития, достигнутого ребенком к моменту обследования, осуществляется с точки зрения центральной линии развития, сложившейся иерархии форм психической деятельности на каждом возрастном этапе, определяющей зону ближайшего развития и перспективы.

6. Деятельностный принцип коррекции. Данный принцип определяет сам предмет приложения коррекционных усилий, выбор средств и способов достижения цели, тактику проведения коррекционной работы, пути и способы реализации поставленных целей.

Суть его заключается в том, что генеральным способом коррекционно-развивающего воздействия является организация активной деятельности клиента, в ходе реализации которой

14

создаются условия для ориентировки в трудных, конфликтных ситуациях, организуется необходимая основа для позитивных сдвигов в развитии личности. Коррекционное воздействие всегда осуществляется в контексте той или иной деятельности, являясь средством, ориентирующим активность.

Согласно данному принципу основным направлением коррекционной работы является *целенаправленное формирование обобщенных способов ориентировки клиента в различных сферах предметной деятельности, межличностных взаимодействий, в конечном счёте в социальной ситуации развития*. Сама коррекционная работа строится не как простая тренировка навыков и умений, а как целостная осмысленная деятельность, естественно и органически вписывающаяся в систему повседневных жизненных отношений клиента.

Особенно широко в коррекционной работе с детьми используется понятие "ведущая деятельность". В дошкольном и младшем школьном возрасте такой ведущей деятельностью является игра в различных ее разновидностях, в подростковом возрасте - общение и различного рода совместная взаимодействие.

Деятельностный принцип коррекции: во-первых, определяет сам предмет приложения коррекционных усилий, а во-вторых, задает способы коррекционной работы через организацию соответствующих видов деятельности путем формирования обобщенных способов ориентировки.

15 Цели и задачи психокоррекционной работы

Психокоррекционные мероприятия направлены на исправление отклонений в развитии. В связи с этим возникает ряд актуальных вопросов:

- Что следует понимать под отклонением в развитии?
- Каковы показания для осуществления психологической коррекции?
- Кто принимает решение и берет на себя ответственность за целесообразность определения задач коррекции?
- Кто и по каким критериям оценивает эффективность коррекции?

В практике коррекционной работы выделяют различные модели объяснения причин трудностей в развитии.

Биологическая модель - объясняет этиологию отклонений в развитии снижением темпа органического созревания.

Медицинская модель - выносит проблемы, трудности и отклонения в развитии в область аномального развития.

15

Интеракционистская модель - подчеркивает значения сбоев и нарушений взаимодействия между личностью и средой для возникновения проблем развития и, в частности, вследствие дефицитности среды, сенсорной и социальной депривации ребенка.

Педагогическая модель - усматривает причины отклонений в явлениях социальной и

педагогической запущенности ребенка.

Деятельностная модель - ставит во главу угла несформированность ведущего типа деятельности и других, типичных для данной возрастной стадии видов деятельности.

Постановка целей коррекционной работы прямо связана с теоретической моделью психического развития и определяется ею.

В отечественной психологии цели коррекционной работы определяются пониманием закономерностей психического развития ребенка как активного деятельностного процесса, реализуемого в сотрудничестве со взрослым. На этом основании выделяют три основных направления и области постановки коррекционных целей:

1. Оптимизация социальной ситуации развития.
2. Развитие видов деятельности ребенка.
3. Формирование возрастно-психологических новообразований.

В зарубежной психологии причины трудностей развития ребенка усматриваются либо в нарушении внутренних структур личности (З. Фрейд, М. Клайн и др.), либо в дефицитарной или искаженной среде или объединяют эти точки зрения. А отсюда цели воздействия понимаются либо как восстановление целостности личности и баланса психодинамических сил, либо как модификация поведения ребенка за счет обогащения и изменения среды и научения его новым формам поведения.

Выбор методов и техник коррекционной работы, определение критериев оценки ее успешности в конечном счете будут определяться ее целями.

При конкретизации целей коррекции необходимо руководствоваться следующими правилами:

1. Цели коррекции должны формулироваться в позитивной, а не в негативной форме. Определение целей коррекции не должно начинаться со слова "не", не должно носить запретительного характера, ограничивающего возможности личностного развития и проявления инициативы клиента.

16

Негативная форма определения целей коррекции представляет собой описание поведения деятельности, личностных особенностей, которые должны быть устранены, описание того, чего не должно быть.

Позитивная форма представления коррекционных целей, напротив, включает описание тех форм поведения, деятельности, структур личности и познавательных способностей, которые должны быть сформированы у клиента. Позитивная форма определения целей коррекции содержательно задает ориентиры для точек роста индивида, раскрывает поле для продуктивного самовыражения личности и тем самым создает условия для постановки личностью в дальнейшей перспективе целей саморазвития.

2. Цели коррекции должны быть реалистичны и соотнесены с продолжительностью коррекционной работы и возможностями переноса клиентом нового позитивного опыта и усвоенных на коррекционных занятиях способов действий в реальную практику жизненных отношений. Если цели далеки от реальности, то психокоррекционная программа являет собой большее зло, чем ее отсутствие, так как опасность состоит в том, что создается впечатление, что делается что-то полезное, и поэтому заменяет собой более существенные усилия.

3. При постановке *общих целей* коррекции необходимо учитывать дальнюю и ближайшую перспективу развития личности и планировать как конкретные показатели личностного и интеллектуального развития клиента к окончанию коррекционной программы, так и возможности отражения этих показателей в особенностях деятельности и общения клиента на последующих стадиях его развития.

4. Нужно помнить, что *эффекты* коррекционной работы проявляются на протяжении достаточно длительного временного интервала: в процессе коррекционной работы; к моменту ее завершения; и, наконец, примерно полгода спустя можно окончательно говорить о закреплении или об утере клиентом позитивных эффектов коррекционной работы.

17

§ 3. ТРЕБОВАНИЯ, ПРЕДЪЯВЛЯЕМЫЕ К ПСИХОЛОГУ, ОСУЩЕСТВЛЯЮЩЕМУ ПСИХОКОРРЕКЦИОННЫЕ МЕРОПРИЯТИЯ

Практическому психологу очень часто поступают запросы на осуществление коррекционных воздействий. Проведение коррекционной работы требует от специалиста, ее проводящего, определенной подготовки.

17

Основные компоненты профессиональной готовности к коррекционному воздействию

- *Теоретический компонент*: знание теоретических основ коррекционной работы, способов коррекции и т.д.

- *Практический компонент*: владение конкретными методами и методиками коррекции.

- *Личностная готовность*: психологическая проработанность у психолога собственных проблем в тех сферах, которые он предполагает корректировать у клиента.

Психолог, самостоятельно осуществляющий коррекционную работу, должен иметь базовую фундаментальную подготовку в области психологии и специальную подготовку в области конкретных методов коррекционного воздействия.

Теоретический компонент предполагает: знание общих закономерностей психического развития в онтогенезе; знание периодизации психического развития; знание проблемы соотношения обучения и развития; представление об основных теориях, моделях и типах личности; знание о социально-психологических особенностях группы; знание условий, обеспечивающих личностный рост и творческое развитие.

В общей профессиональной подготовке возможны три основных подхода: приверженность одной теории, одному подходу; эклектизм - приверженность многим подходам; общий континуальный подход.

Приверженность одному подходу позволяет глубже проникнуть в предмет, получить исчерпывающие знания теории и практики, но в то же время накладывает определенные ограничения, связанные как раз с возможностями одного подхода, одного метода.

Эклектизм ведет к тому, что специалист знает кое-что выборочно из различных теорий и практик. Работа такого специалиста может быть эффективной (особенно на начальных этапах), однако скоро он столкнется с недостатками поверхностной подготовки, с отсутствием основных, стержневых, базовых представлений.

Общий континуальный подход - это профессиональный подход, при котором специалист первоначально является последователем одной теории и изучает все, что известно в данной области, а затем, приобретя профессиональный фундамент

18

и профессиональный опыт, начинает выходить за пределы базовой для него теории. Такой профессионал может использовать концептуальные представления одних теорий, а техники и практические подходы - других.

Практический компонент подготовки заключается в овладении конкретными методами и методиками коррекции. Глубокое овладение конкретными методами и методиками позволяет избежать как непрофессионализма, так и профессиональной деформации личности.

К последним можно отнести "синдром сгорания". "Синдром сгорания" встречается у специалистов разного профиля, работающих с людьми и использующих в своей работе ресурсы собственной личности. Характеризуется он эмоциональным, когнитивным и физическим истощением, вызванным гиперстимуляцией в работе и профессиональной перегрузкой. К появлению такого синдрома предрасполагают: неразрешенные конфликты собственной личности; низкий уровень поддержки и высокий уровень критичности коллег; индивидуальная и групповая работа с немотивированными и мало мотивированными

клиентами; низкая результативность работы; запрет на инновации и творческое самовыражение, носящий чаще всего административный характер; стремление сохранить свои профессиональные секреты и боязнь быть разоблаченным, когда данные секреты не содержат декларируемых методов; отсутствие возможностей обучаться и совершенствоваться; отсутствие возможности и желания обобщать и передавать свой опыт.

Профилактика развития указанного синдрома состоит в принятии на себя ответственности за свою работу, свой профессиональный результат и в делегировании части ответственности клиентам, в умении не спешить и давать себе время для достижений в работе и в жизни. Большое значение имеет реалистическая оценка своих возможностей и умение проигрывать без самоунижения и бичевания, так как профессиональные спады и даже тупики - это естественные этапы профессионального развития настоящего специалиста.

У каждого специалиста может быть свой набор общих и специальных вариантов, осознанно или неосознанно используемых для восстановления и развития профессиональных сил. К общим относится следующее:

- возможность свободно выражать свои чувства и эмоции. Каждый психолог может получать от своих клиентов негативные чувства, которые имеют свойства накопления

19 и вытеснения. Поэтому так важно свободное выражение чувств;
- возможность выполнять только свои желания. Многие психологи живут в мире, где правит "должно" и "надо". Восстановлению способствует возможность выполнять свои желания, где одно из самых частых - желание побыть в одиночестве, в покое.

Остановимся более подробно на личностной готовности к коррекционной работе.

Если психолог аффективен, он не может продуктивно работать с клиентами, имеющими проблемы аффективной сферы, корректировать до тех пор, пока не выяснит причины и особенности собственной эффективности.

Если психолог обладает слабыми волевыми усилиями, его коррекция волевой активности детей будет носить формальный характер.

Если взрослый чувствует себя нелюбимым и одиноким, ему будет трудно воспитать счастливых и любящих детей.

Личностная неподготовленность может проявиться в виде *психологических барьеров* к требованиям коррекционного общения. Если психолога в детстве строго наказывали или наказывали физически и он пережил травму личного унижения, то коррекционное требование - не унижать клиента (ребенка), которого также наказывают физически и который находится в состоянии депрессии, таким психологом может игнорироваться. Взрослый может считать это требование необязательным: меня били в детстве, а я вырос достойным человеком. В результате между психологом и клиентом возникает эмоциональный резонанс.

Аналогичные эмоциональные состояния у психолога и клиента (например, стрессовая реакция в сходных ситуациях) могут усиливать друг друга и мешать коррекционному процессу.

Особенности личностных проблем, эмоционально-волевого склада взрослого репродуцируются в возрастающих объемах в личности ребенка. Происходит навязывание ребенку, воспроизведение уже им самим стереотипов взрослого. Личностные проблемы взрослого увеличивают его субъективизм и пристрастность в оценке личности ребенка. Происходит своеобразная экстраполяция предвзятой оценки в будущее ребенка: "Если ты сейчас так делаешь, то что с тобой будет, когда ты вырастешь?" Словесные негативные послышки воспринимаются ребенком, запоминаются и воспроизводятся им в настоящем и в будущем.

20

В романе "Герой нашего времени" М.Ю. Лермонтов пишет: "Да, такова была моя участь с самого детства! Все читали на моем лице признаки дурных свойств, которых не было; но их предполагали - и они родились. Я был скромн - меня обвиняли в лукавстве:

я стал скрытен. Я глубоко чувствовал добро и зло; никто меня не ласкал, все оскорбляли: я стал злопамятен; я был угрюм, - другие дети - веселы и болтливы; я чувствовал себя выше их, - меня ставили ниже. Я сделался завистлив. Я был готов любить весь мир -меня никто не понял: я выучился ненавидеть. Я говорил правду- мне не верили: я начал обманывать".

Данный отрывок иллюстрирует эффект приписывания. Взрослый может рассуждать следующим образом: "Этот ребенок из неполной семьи, следовательно, у него присутствуют дефекты развития личности" или "Этот ребенок из неполной семьи, я сам тоже из неполной семьи - я знаю, что с ним может быть, а чего - не может".

Проработанность личностных проблем позволяет взрослому выбрать адекватную позицию по отношению к ребенку. Например, в выборе оснований для проведения коррекционных мероприятий может присутствовать мотив: "Этот ребенок слишком шумный, подвижный, а этот - вредный, этот - заторможен и раздражает меня, следовательно, их поведение следует корректировать". В данном случае это позиция, центрированная на взрослом, - ребенок подвергается изменениям по потребности взрослого.

Личностная готовность осуществлять коррекцию предполагает наличие у взрослого потребности идти *не от себя, а от ребенка и его проблем*.

Может существовать вариант *центрации* на модели личности, когда коррекционное воздействие осуществляется после соотнесения особенностей переживания и поведения ребенка с определенным образцом (возрастным, половым, культурным, национальным и т.д.). В данном случае взрослый займет как бы нейтральную позицию по отношению к содержанию образца, но способы воздействия опять же будут зависеть от особенности его личности. В процессе естественного общения взрослого и ребенка должна постоянно осуществляться взаимокоррекция, т.е. взрослый должен проявлять гибкость, непредвзято относиться к реакциям ребенка в процессе взаимодействия и постоянно предлагать ему разнообразные варианты реагирования, проводить работу над собой.

Глава 2. ОСОБЕННОСТИ СОСТАВЛЕНИЯ ПСИХОКОРРЕКЦИОННЫХ ПРОГРАММ

§ 1. ПРИНЦИПЫ СОСТАВЛЕНИЯ И ОСНОВНЫЕ ВИДЫ ПСИХОКОРРЕКЦИОННЫХ ПРОГРАММ

Основные принципы составления психокоррекционных программ

Составляя различного рода коррекционные программы, необходимо опираться на следующие принципы:

1. Принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач.
2. Принцип единства коррекции и диагностики.
3. Принцип приоритетности коррекции каузального типа
4. Деятельностный принцип коррекции.
5. Принцип учета возрастано-психологических и индивидуальных особенностей клиента.
6. Принцип комплексности методов психологического воздействия.
7. Принцип активного привлечения ближайшего социального окружения к участию в коррекционной программе.
8. Принцип опоры на разные уровни организации психических процессов.
9. Принцип программированного обучения.
10. Принцип возрастания сложности.
11. Принцип учета объема и степени разнообразия материала.
12. Принцип учета эмоциональной сложности материала.

1. Принцип системное" коррекционных, профилактических и развивающих задач. Этот принцип указывает на необходимость присутствия в любой коррекционной программе задач трех видов: коррекционных, профилактических и развивающих. В нем отражена взаимосвязанность и гетерохронность (неравномерность) развития различных сторон личности ребенка. Другими словами, каждый ребенок находится на различных уровнях развития: на уровне благополучия, соответствующем норме развития; на уровне риска - это означает, что есть угроза возникновения потенциальных трудностей развития; и на уровне актуальных трудностей развития, объективно выражающихся в различного рода отклонениях от нормативного хода развития. Здесь находит

22

отражение закон неравномерности развития. Отставание и отклонение в развитии некоторых аспектов личностного развития закономерно приводят к трудностям и отклонениям в развитии интеллекта ребенка и наоборот. Например, неразвитость учебных и познавательных мотивов и потребностей с высокой вероятностью приводят к отставанию в развитии логического операционального интеллекта. Поэтому при определении целей и задач коррекционно-развивающей программы нельзя ограничиваться лишь актуальными на сегодняшний день проблемами и сиюминутными трудностями развития ребенка, а нужно исходить из ближайшего прогноза развития.

Вовремя принятые превентивные меры позволяют избежать различного рода отклонений в развитии, а тем самым специальных коррекционных мероприятий. Взаимообусловленность в развитии различных сторон психики ребенка позволяет в значительной степени оптимизировать развитие за счет интенсификации сильных сторон личности ребенка посредством механизма компенсации. Кроме того, любая программа психологического воздействия на ребенка должна **быть** направлена не просто на коррекцию отклонений в развитии, на их предупреждение, но и на создание благоприятных условий для наиболее полной реализации потенциальных возможностей гармонического развития личности.

Таким образом, цели и задачи любой коррекционно-развивающей программы должны быть сформулированы как система задач трех уровней:

коррекционного - исправление отклонений и нарушений развития, разрешение трудностей развития;

профилактического - предупреждение отклонений и трудностей в развитии;

развивающего - оптимизация, стимулирование, обогащение содержания развития.

Только единство перечисленных видов задач может обеспечить успех и эффективность коррекционно-развивающих программ.

2. Принцип единства коррекции и диагностики. Этот принцип отражает целостность процесса оказания психологической помощи в развитии клиента как особого вида деятельности практического психолога.

3. Принцип приоритетности коррекции каузального типа. В зависимости от направленности

выделяют два типа коррекции: 1) симптоматическую и 2) каузальную (причинную).

23

Симптоматическая коррекция направлена на преодоление внешней стороны трудностей развития, внешних признаков, симптомов этих трудностей. Напротив, коррекция *каузального* типа предполагает устранение и нивелирование причин, порождающих сами эти проблемы и отклонения в развитии клиента. Очевидно, что только устранение причин, лежащих в основе нарушения развития, может обеспечить наиболее полное разрешение проблем, ими вызванных.

Работа с симптоматикой, какой бы успешной она ни была, не сможет до конца разрешить переживаемых клиентом трудностей.

Показателен в этом отношении пример с коррекцией страхов у детей. Применение метода рисуночной терапии дает значительный эффект в преодолении симптоматики страхов у детей. Однако в тех случаях, когда причины возникновения страхов и фобий у детей лежат в системе детско-родительских отношений и связаны, например, с эмоциональным неприятием ребенка родителями и его глубинными аффективными переживаниями, изолированное применение метода рисуночной терапии, не сопряженного с работой по оптимизации родительской позиции, дает лишь нестойкий, кратковременный эффект.

Избавив ребенка от страха темноты и нежелания оставаться одному в комнате, через некоторое время вы можете получить в качестве клиента этого же ребенка, но уже с новым страхом, например - высоты. Только успешная психокоррекционная работа с причинами, вызывающими страхи и фобии (в данном случае работа по оптимизации детско-родительских отношений), позволит избежать воспроизведения симптоматики неблагоприятного развития.

Принцип приоритетности коррекции *каузального* типа означает, что приоритетной целью проведения коррекционных мероприятий должно стать устранение *причин* трудностей и отклонений в развитии клиента.

4. **Деятельностный принцип коррекции.** Теоретической основой для формулирования указанного принципа является теория психического развития ребенка, разработанная в трудах А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, центральным моментом которой является положение о роли деятельности в психическом развитии ребенка. Деятельностный принцип коррекции определяет тактику проведения коррекционной работы, пути и способы реализации поставленных целей.

5. **Принцип учета возрастно-психологических и индивидуальных особенностей клиента.** Принцип учета возрастно-психологических

24

и индивидуальных особенностей клиента согласует требования соответствия хода психического и личностного развития клиента нормативному развитию, с одной стороны, и признание бесспорного факта уникальности и неповторимости конкретного пути развития личности - с другой. Нормативность развития следует понимать как последовательность сменяющих друг друга возрастов, возрастных стадий онтогенетического развития.

Учет индивидуальных психологических особенностей личности позволяет наметить в пределах возрастной нормы, программу оптимизации развития для каждого конкретного клиента с его индивидуальностью, утверждая право клиента на выбор своего самостоятельного пути.

Коррекционная программа никоим образом не может быть программой усредненной, обезличенной или унифицированной. Напротив, через оптимизацию условий развития и предоставление ребенку возможностей для адекватной широкой ориентировки в проблемной ситуации она создает максимальные возможности для индивидуализации пути развития клиента и утверждения его "самости".

6. **Принцип комплексности методов психологического воздействия.** Принцип комплексности методов психологического воздействия, являясь одним из наиболее прозрачных и очевидных принципов построения коррекционно-развивающих программ, утверждает необходимость использования всего многообразия методов, техник и приемов из арсенала практической психологии.

Известно, что большинство методов, широко используемых в практике, разработаны в зарубежной психологии на теоретических основах психоанализа, бихевиоризма, гуманистической психологии, гештальтпсихологии и других научных школ, весьма различны и противоречиво трактуют закономерности психического развития. Однако ни одна методика, ни одна техника не являются неотчуждаемой собственностью той или иной теории. Критически переосмысленные и взятые на вооружение, эти методы представляют собой мощный инструмент, позволяющий оказать

эффективную психологическую помощь клиентам с самыми различными проблемами.

7. Принцип активного привлечения ближайшего социального окружения к участию в коррекционной программе. Принцип определяется той ролью, которую играет ближайший круг общения в психическом развитии клиента.

25 Система отношения ребенка с близкими взрослыми, особенности их межличностных отношений и общения, формы совместной деятельности, способы ее осуществления составляют важнейший компонент социальной ситуации развития ребенка, определяют зону ее ближайшего развития. Ребенок не развивается как изолированный индивид отдельно и независимо от социальной среды, вне общения с другими людьми. Ребенок развивается в целостной системе социальных отношений, неразрывно от них и в единстве с ними. То есть объектом развития является не изолированный ребенок, а целостная система социальных отношений, субъектом которых он является.

8. Принцип опоры на разные уровни организации психических процессов. При составлении коррекционных программ необходимо опираться на более развитые психические процессы и использовать методы, их активизирующие. Это эффективный путь коррекции интеллектуального и перцептивного развития. Развитие человека не является единым процессом, оно гетерохронно. Поэтому зачастую в детском возрасте отстает развитие произвольных процессов, в то же время произвольные процессы могут стать основой для формирования произвольности в ее различных формах.

9. Принцип программированного обучения. Наиболее эффективно работают программы, состоящие из ряда последовательных операций, выполнение которых сначала с психологом, а затем самостоятельно приводит к формированию необходимых умений и действий.

10. Принцип усложнения. Каждое задание должно проходить ряд этапов: от минимально простого - к максимально сложному. Формальная сложность материала не всегда совпадает с его психологической сложностью. Наиболее эффективная коррекция на максимальном уровне трудности доступна конкретному человеку. Это позволяет поддерживать интерес в коррекционной работе и дает возможность клиенту испытать радость преодоления.

11. Учет объема и степени разнообразия материала. Во время реализации коррекционной программы необходимо переходить к новому объему материала только после относительной сформированности™ того или иного умения. Увеличивать объем материала и его разнообразие необходимо постепенно.

12. Учет эмоциональной сложности материала. Проводимые игры, занятия, упражнения, предъявляемый материал должны создавать благоприятный эмоциональный

26

фон, стимулировать положительные эмоции. Коррекционное занятие обязательно должно завершаться на позитивном эмоциональном фоне.

Программа коррекционной работы должна быть психологически обоснованной. Успех коррекционной работы зависит прежде всего от правильной, объективной, комплексной оценки результатов диагностического обследования. Коррекционная работа должна быть направлена на качественное преобразование различных функций, а также на развитие различных способностей клиента.

27 Виды коррекционных программ

Для осуществления коррекционных воздействий необходимы создание и реализация определенной модели коррекции: *общей, типовой, индивидуальной.*

Общая модель коррекции - это система условий оптимального возрастного развития личности в целом. Она предполагает расширение, углубление, уточнение представлений человека об окружающем мире, о людях, общественных событиях, о связях и отношениях между ними; использование различных видов деятельности для развития системности мышления, анализирующего восприятия, наблюдательности и т.д.; щадящий охранительный характер проведения занятий, учитывающий состояние здоровья клиента (особенно у клиентов, переживших посттравматический стресс, находящихся в неблагоприятных социальных и физических условиях развития). Необходимо оптимальное распределение нагрузки в течение занятия, дня, недели, года, контроль и учет состояния клиента.

Типовая модель коррекции основана на организации практических действий на различных основах; направлена на овладение различными компонентами действий и поэтапное формирование различных действий.

Индивидуальная модель коррекции включает в себя определение индивидуальной

характеристики психического развития клиента, его интересов, обучаемости, типичных проблем; выявление ведущих видов деятельности или проблем, особенностей функционирования отдельных сфер в целом, определение уровня развития различных действий; составление программы индивидуального развития с опорой на более сформированные стороны, действия ведущей системы для осуществления переноса полученных знаний в новые виды деятельности и сферы жизни конкретного человека.

27

Существуют *стандартизированные* и *свободные* (ориентированные на настоящий момент) коррекционные программы.

В *стандартизированной программе* четко расписаны этапы коррекции, необходимые материалы, требования, предъявляемые к участникам данной программы. Перед началом осуществления коррекционных мероприятий психолог должен проверить возможности реализации всех этапов программы, наличие необходимых материалов, соответствие возможностей, предъявляемых к участникам данной программы.

Свободную программу психолог составляет самостоятельно, определяя цели и задачи этапов коррекции, продумывая ход встреч, намечая ориентиры результата достижений для перехода к следующим этапам психокоррекции.

Целенаправленное воздействие на клиента осуществляется через *психокоррекционный комплекс*, состоящий из нескольких взаимосвязанных блоков.

Каждый блок направлен на решение различных задач и состоит из особых методов и приемов.

Психокоррекционный комплекс включает в себя *четыре основных блока*:

1. Диагностический.
2. Установочный.
3. Коррекционный.
4. Блок оценки эффективности коррекционных воздействий. *Диагностический блок. Цель:* диагностика особенностей развития личности, выявление факторов риска, формирование общей программы психологической коррекции.

Установочный блок. Цель: побуждение желания взаимодействовать, снятие тревожности, повышение уверенности клиента в себе, формирование желания сотрудничать с психологом и что-либо изменить в своей жизни.

Коррекционный блок. Цель: гармонизация и оптимизация развития клиента, переход от отрицательной фазы развития к положительной, овладение способами взаимодействия с миром и самим собой, определенными способами деятельности.

Блок оценки эффективности коррекционных воздействий. Цель: измерение психологического содержания и динамики реакций, способствование появлению позитивных поведенческих реакций и переживаний, стабилизация позитивной самооценки.

28 Основные требования к составлению психокоррекционной программы

При составлении психокоррекционной программы необходимо учитывать следующие моменты:

- четко формулировать цели коррекционной работы;
- определить круг задач, которые конкретизируют цели коррекционной работы;
- выбрать стратегию и тактику проведения коррекционной работы;
- четко определить формы работы (индивидуальная, групповая или смешанная) с клиентом;
- отобрать методики и техники коррекционной работы;
- определить *общее* время, необходимое для реализации всей коррекционной программы;
- определить частоту необходимых встреч (ежедневно, 1 раз в неделю, 2 раза в неделю, 1 раз в две недели и т.д.);
- определить длительность каждого коррекционного занятия (от 10-15 мин в начале коррекционной программы до 1,5-2 ч на заключительном этапе);
- разработать коррекционную программу и определить содержание коррекционных занятий;
- планировать формы участия других лиц в работе (при работе с семьей - подключение родственников, значимых взрослых и т.д.);
- реализовать коррекционную программу (необходимо предусмотреть контроль динамики хода коррекционной работы, возможности внесения дополнений и изменений в программу);
- подготовить необходимые материалы и оборудование.

По завершении коррекционных мероприятий составляется психологическое или психолого-педагогическое заключение о целях, задачах и результатах реализованной коррекционной

программы с оценкой ее эффективности.

29

§ 2. ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПСИХОКОРРЕКЦИОННЫХ МЕРОПРИЯТИЙ

Эффективность коррекционного воздействия может быть оценена с точки зрения:

- а) разрешения реальных трудностей развития;
- б) постановки целей и задач коррекционной программы.

Необходимо помнить, что эффекты коррекционной работы проявляются на протяжении достаточно длительного временного интервала: в процессе работы, к моменту завершения

29

и т.д. Так, коррекционная программа может не претендовать на полное разрешение трудностей развития, а ставить более узкую цель в ограниченном временном интервале.

Оценка эффективности коррекции может меняться в зависимости от того, кто ее оценивает, поскольку позиция участника коррекционного процесса в значительной мере определяет итоговую оценку ее успешности.

Например, *для клиента* основным критерием успешности своего участия в программе будет эмоциональное удовлетворение от занятий и изменение эмоционального баланса в целом в пользу положительных чувств и переживаний.

Для психолога, ответственного за организацию и осуществление коррекционной программы, главным критерием оценки станет достижение поставленных в программе целей.

Для лиц из окружения клиента эффективность программы будет определяться степенью удовлетворения их запроса, мотивов, побудивших обратиться за психологической помощью, а также особенностью осознания ими проблем и стоящих перед ними задач, непосредственно связанных с проблемами клиента.

Анализ факторов и условий, влияющих на эффективность коррекционной работы, показал, что существенное значение для достижения запланированного эффекта имеет

интенсивность коррекционных мероприятий.

Коррекционные занятия должны проводиться не менее 1 раза в неделю продолжительностью 1-1,5 ч. Интенсивность коррекционной программы определяется не только продолжительностью времени занятий, но и насыщенностью их содержания, разнообразием используемых игр, упражнений, методов, техник, а также мерой активного участия в занятиях самого клиента.

На успешность коррекционной работы влияет ***продолжительность коррекционного воздействия***. Даже после завершения коррекционной работы желательны контакты с клиентом с целью выяснения особенностей поведения, сохранения прежних или возникновения новых проблем в общении, поведении и развитии. Желательно осуществлять контроль и наблюдение каждого случая хотя бы в течение 1-2 месяцев после завершения коррекционных мероприятий.

Эффективность коррекционных программ существенно зависит от времени осуществления воздействия. Чем раньше выявлены отклонения и нарушения в развитии, чем раньше начата коррекционная работа, тем большая вероятность успешного разрешения трудности развития.

30 Факторы, определяющие эффективность психокоррекции

1. Ожидания клиента.
2. Значение для клиента освобождения от имеющихся проблем.
3. Характер проблем клиента.
4. Готовность клиента к сотрудничеству.
5. Ожидания психолога, осуществляющего коррекционные мероприятия.
6. Профессиональный и личностный опыт психолога.
7. Специфическое воздействие конкретных методов психокоррекции.

По мере распространения психокоррекционной помощи вопрос об оценке ее эффективности становится все более актуальным. Это относится как к временным аспектам работы психолога (быстрое и эффективное воздействие), так и к качеству коррекционной работы. Для того чтобы можно было говорить о сопоставимости результатов коррекционного воздействия, необходимо помнить следующее:

- оценка эффективности коррекционного воздействия требует четкого определения методов. В практике зачастую очень трудно выделить какой-то один метод, так как в коррекционных целях большинство психологов используют сочетание различных методов;

- даже один и тот же метод в руках специалистов разной квалификации дает разные результаты. Для сопоставимой оценки эффективности изучение эффективности должно проходить на

гомогенном материале, причем группа клиентов должна формироваться как случайная выборка, что является весьма затруднительным с практической и этической точек зрения;

- оценку работы должны давать независимые эксперты, независимые специалисты, при этом целесообразно, чтобы эксперт не был бы осведомлен о применяющемся методе, что исключало бы возможное влияние на его оценку собственных представлений о методе;

- следует учитывать структуру личности психолога, степень выраженности у него качеств, необходимых для прогнозирования успешности воздействия;

- необходимо сравнивать непосредственные и отдаленные результаты психокоррекционного воздействия (это особенно важно при личностно-ориентированном воздействии); необходимо учитывать теоретические предпосылки психолога, влияющие на его профессиональные цели и задачи, а

31 также отношение психолога к профессии и его представления о своих профессиональных качествах;

- при групповой форме коррекционной работы необходимо учитывать профессиональные возможности психолога, направленные на использование своих индивидуальных качеств для оптимизации психокоррекционного воздействия, оптимальный уровень активности психолога при работе с группой, его объективное значение в зависимости от фазы развития группы.

Какой бы содержательный критерий эффективности ни анализировался, в любом случае речь идет о следующих группах переменных, характеризующих психокоррекционное воздействие:

- субъективно-переживаемые клиентом изменения во внутреннем мире;

- объективно-регистрируемые (экспертом, наблюдателем) параметры, характеризующие изменения в различных модальностях мира человека;

- устойчивость изменений в последующей (после воздействия) жизни человека. При оценке эффективности воздействия могут использоваться объективные психофизиологические методы, регистрирующие вегетативно-соматические, физиологические и психические функции. Поиск критериев эффективности психокоррекционного воздействия всегда будет требовать учета своеобразия механизмов нарушений, используемых методов воздействия и тех целей, которые стремятся реализовать с их помощью.

32

Раздел II. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ В ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ ПРАКТИКЕ

Глава 1. ПСИХОДИНАМИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ

§ 1 КОРРЕКЦИОННЫЕ ВОЗДЕЙСТВИЯ В КЛАССИЧЕСКОМ ПСИХОАНАЛИЗЕ

Термин "психодинамика" был введен в 1918 г. **Р. Вудвортсем**. Согласно определению в центре психодинамического подхода находятся вопросы, связанные с динамическими аспектами психики, т.е. мотивами, влечениями, побуждениями, внутренними конфликтами (противоречиями), существование и развитие которых обеспечивают функционирование и развитие личностного "Я".

Центральным понятием в представлении всех сторонников психодинамического подхода о причинах нарушения в поведении и эмоциональной жизни клиента является понятие **конфликта**. Конфликты - причины этих нарушений. Авторы, принадлежащие к различным направлениям психодинамического подхода, по-разному толкуют понятие конфликта, тем не менее все коррекционные и психотерапевтические методы направлены на разрешение этих конфликтов. Таким образом, главной задачей психоанализа является доведение до сознания клиента конфликтной ситуации, связанной с неприемлемостью для него бессознательных влечений. При этом полагается, что именно осознание наличия бессознательных импульсов и самой конфликтной ситуации - путь решения этих конфликтов.

Описанная **З. Фрейдом** "История маленького Ганса" положила начало использованию психоанализа в работе с детьми разных возрастов. С момента зарождения детского психоанализа его развитие шло в основном в двух школах, различающихся по теоретическим взглядам и техникам практического

33

приложения, - *школы М. Клайн* и *классической* (или *фрейдистской*), между которыми существовало расхождение в понимании механизма трансфера - центрального процесса, определяющего успех коррекционного воздействия.

Невозможность прямого применения метода вербальных свободных ассоциаций в раннем детском возрасте (а первые работы проводились с детьми в возрасте 4-5 лет) заставили представителей

детского психоанализа искать новые пути создания эффективных коррекционных методик и процедур личностного развития. В результате в рамках психодинамического подхода были выделены: 1) *игротерапия* и 2) *арттерапия*, которые в дальнейшем развились уже в самостоятельные методики и, выйдя за рамки психодинамического подхода, стали существовать в рамках собственных подходов. Ряд авторов показывают эффективность недирективной игротерапии и использование методик игрового психоанализа для работы с детьми, страдающими страхами, фобиями, расстройствами сна.

Психоаналитики предъявляют ряд требований как к маленьким пациентам, так и их родителям: интеллектуальное развитие ребенка должно быть выше среднего; родители должны проявлять активное стремление к сотрудничеству с психоаналитиком.

В работах А. Фрейда, М. Маллера, П. Нолбауэра сформулированы условия проведения детского психоанализа:

- адаптация психоаналитической техники к возрасту;
- терапевтический альянс не только "аналитик-пациент", как при работе со взрослыми, но и "аналитик-родитель";
- информационный альянс "родитель-аналитик" (постоянный обмен информацией между ними).

Цели коррекции. Общая направленность коррекции в психодинамическом направлении - помощь клиенту в выявлении неосознаваемых причин тягостных переживаний и болезненных проявлений. За счет их проработки (в различных формах) предполагается возможность контроля по крайней мере частичного овладения поведением, и, как следствие этого, возможность личностного роста для клиента.

Техники. В практике психодинамической школы используются различные методы, которые охватывают почти все аспекты психической динамики человека.

Одна группа методов направлена на выявление бессознательных побуждений человека, лежащих в основе его поведения.

34

Другая группа методов акцентирует внимание на внутренних силах, которые помогут человеку справиться с трудностями самостоятельно.

С помощью третьей группы методов психолог старается довести до сознания пациента то, как он воспринимает действительность.

И наконец, с помощью *четвертой группы методов* психоаналитик пытается побудить клиента изменить характер своего функционирования в группе или мобилизовать свои внутренние ресурсы с целью изменения поведения. Выбор и эффективность того или иного метода зависят от целого ряда факторов, среди которых немаловажную роль играют характер проблемы клиента, степень восприимчивости человека, а также личность психолога.

35 Классический психоанализ 3. Фрейд

В классическом психоанализе структура личности включает в себя три основных компонента:

1. *"Его"*, или *"Я"*, - центральная инстанция саморегуляции личности. "Его" контролирует поведение, уравнивая импульсы человека с требованиями социального окружения, осуществляет рациональный анализ окружающей ситуации, вырабатывает план поведения, ориентируясь на окружающую среду.
2. *"Супер Его"*, или *"Сверх Я"*, - моральная инстанция личностного "Я", производящая оценку действий или намерений с точки зрения их допустимости, с учетом общественных норм, правил, ценностей, идеалов. Представляет собой усвоенную, интериоризованную (как правило, через родителей или ближайших взрослых) шкалу ценностей.
3. *"Ш"*, *"Оно"*- биологический компонент, первичный источник психической активности, вместилище инстинктов, управляемое принципом удовольствия. Сохраняется неизменным на протяжении всей жизни человека. Это неосознаваемая часть личностного "Я", выступающая импульсивным энергетическим источником влечений и действий.

Из конфликта между *"Ш"*, *"Его"* и *"Супер Его"* возникает *боязнь*. Фрейд различал три вида боязни:

1. Невротическую.
2. Реалистическую.
3. Моральную.

С чувством боязни связаны чувства вины и механизмы психологической защиты "Я". Фрейду принадлежит важнейшая идея защитных механизмов психики и их характеристика.

35

Защиты проявляются в том, что клиент сопротивляется влиянию психолога. Это выражается в том, что его "Его" защищает себя (с целью избежать боязни) от тех переживаний, которые для него неприемлемы.

Формы такого сопротивления могут быть самыми различными: юмор, молчание, засыпание и т.д. Но наиболее существенным в коррекционной практике является такая форма сопротивления, как перенос (трансфер), т.е. перенесение на психолога чувств, вызванных в свое время другими значимыми для клиента лицами.

Данный феномен имеет и обратную сторону, т.е. возможен перенос чувств со стороны психолога на клиента, в таком случае он называется "контрперенос".

Основными психологическими механизмами "Его"- защиты являются следующие: рационализация, отрицание, регрессия, вытеснение, проекция, инпроекция, идентификация, интеллектуализация, образование реакции, замещение, сублимация, компенсация, ритуал, изоляция, частичная компромиссная реакция.

Цели коррекции. В основе психоаналитической коррекции лежит представление о том, что аномальное поведение человека является следствием неадекватной интерпретации им своих чувств, потребностей и побуждений. Исходя из такого понимания человеческого поведения, основной целью коррекции выступает помощь клиенту в понимании и осознании им причин его плохого приспособления к реальности и оказание ему помощи в возможности адаптации к ней.

Таким образом, коррекционная работа психоаналитика строится в двух основных направлениях:

1. Работа с клиентом над осознанием неосознаваемого (мотивов фиксации защитных механизмов, способов поведения) и принятие клиентом адекватной и реалистической интерпретации.

2. Работа с клиентом по усилению его "Его" для построения более реалистичного поведения.

Позиция психолога. В классическом психоанализе роль и позиция психолога достаточно жестко фиксированы. Основные требования к личности психолога: невмешательство, отстраненность, нейтралитет, личностная закрытость, умение и способность выдержать "перенос" и работать с "контрпереносом", тонкая наблюдательность и способность к адекватным интерпретациям.

Одним из важнейших требований к психоаналитику выступает требование осознания собственных проблем, реакций

36

и их возможного влияния на клиента. Обязательным условием профессиональной подготовки психоаналитика является прохождение длительного и подробного курса психоанализа.

Требования и ожидания от клиента. К клиенту также предъявляется ряд требований.

Во-первых, от него ожидается принятие самой концепции психоанализа.

Во-вторых, от клиента ожидается полная открытость и готовность к длительному (от нескольких месяцев до многих лет) периоду совместной работы.

В-третьих, в условие контракта вносится пункт, согласно которому клиент берет на себя обязательство воздерживаться от резких перемен в личной жизни на протяжении курса психоанализа (а в некоторых случаях такой курс может длиться до 20 лет, по несколько пятидесятиминутных сеансов в неделю).

Психоанализ - это система мероприятий, которая может длиться долгие годы, прежде чем состояние клиента улучшится, и он будет способен реалистически управлять собственной жизнью. Отмечают, что наибольших успехов с его помощью можно добиться у лиц в возрасте от 15 до 50 лет, которые обладают высоким интеллектом и их проблемы имеют скорее невротическую, нежели психотическую природу.

Важным является стремление клиента тесно сотрудничать с психологом, желание и состояние понять процесс психоанализа. Отмечается также, что чем моложе клиент и чем сильнее у него тревога, тем выше вероятность значительного улучшения его состояния. Противопоказаниями для психоаналитической работы является наличие психических заболеваний, особенно шизофрении, суицидальных мыслей.

37 Техники

Психоанализ заключается в поиске скрытых болезненных очагов в пространстве бессознательного и психологической помощи человеку в осознании и переоценке тревожащих его переживаний.

Основные стадии психоанализа

Первая стадия - поиск болезненного очага (его вспоминание). На этой стадии используют методы ассоциаций, наблюдения за поведением человека, изучение юмора, оговорок,

37

описание человека. Стадия заканчивается обнаружением этого очага.

Вторая стадия - вскрытие очага возбуждения, его вербализация. Человек выговаривается, рассказывает психологу о своих переживаниях и их источниках. Это очень болезненный процесс, так как человек как бы заново переживает и страдает, при этом очень часто формируется негативное и агрессивное отношение к психологу. Стадия считается оконченной после того, как человек все рассказал и начал постепенно успокаиваться.

Третья стадия - переоценка значимости событий, сокрытых в болезненном очаге, так называемое "переклеивание ярлыков". Например, из "врага" в "неприятного человека", из "подруги" в "знакомую" и т.д. На этой стадии особое значение имеет внимательное и заботливое отношение психолога к клиенту, помощь клиенту в изменении его системы установок.

Четвертая стадия - эмоциональная окраска новой системы установок, главным образом положительная, спокойная. Осуществляется постепенный переход от любви к безразличию, от агрессивности к равнодушию.

Пятая стадия - забывание, ликвидация очага возбуждения. Чаще всего эта стадия проходит естественным путем как продолжение работы с психологом на предыдущих стадиях.

Психоанализ как психокоррекционный процесс включает следующие процедуры:

- конфронтацию;
- прояснение (кларификацию);
- интерпретацию;
- проработку.

Конфронтация используется для того, чтобы показать клиенту, что он чего-то боится, избегает, для выделения, обособления того психического феномена, который должен стать предметом анализа.

Кларификация состоит в четкой фокусировке значимых деталей.

Интерпретация предполагает преобразование неосознанных деталей и явлений в осознанные.

Проработка включает комплекс процедур и процессов, которые необходимо осуществить после *инсайта*. Это наиболее трудоемкая часть психоаналитической работы, так как требуется большое количество времени и усилий для преодоления *сопротивления*, которое выступает помехой на пути преобразования личности.

38

Наиболее важной из этих процедур является интерпретация, все остальные ей подчинены: они либо ведут к ней, либо делают ее более эффективной.

Классический психоанализ включает в себя пять базисных техник:

1. Метод свободных ассоциаций.
2. Толкование (интерпретация) сновидений.
3. Интерпретация.
4. Анализ сопротивления.
5. Анализ переноса.

1. Метод свободных ассоциаций заключается в том, что психолог-аналитик предлагает клиенту высказывать любые предположения, которые появляются у клиента и отражают его переживания. Высказывания могут вестись в случайном порядке, они являются спонтанными, произвольными. Для консультанта-аналитика важны следующие моменты:

- содержание высказываний;
- последовательность высказываний;
- блокировка высказываний.

Последние два момента являются ключами к неосознаваемой проблематике, определить которую и обязан психоаналитик, исходя из той школы или направления психоанализа, которой он придерживается.

2. Толкование (интерпретация) сновидений клиента, которое сам Фрейд называл "самым коротким путем в подсознательное". Во время сна ослабляются "с"-"защитные механизмы и проявляются скрытые от сознания переживания. Сновидения - это не только иллюстрация подавленных переживаний, но и процесс их перевода в более приемлемую для сознания форму. Именно эту функцию сновидения Фрейд обозначил как "работа сновидения".

Задача консультанта-аналитика состоит в обеспечении интерпретаций, раскрытии латентного содержания сновидений и побуждении клиента к высказыванию свободных ассоциаций, связанных со сновидением, а отсюда и помощь ему в осознании реальных событий прошлого и настоящего, вызвавших те или иные картины снов.

3. Интерпретация представляет собой разъяснение неясного или скрытого для клиента значения некоторых аспектов его переживания или поведения. При этом неосознанные феномены становятся осознанными. Интерпретация включает три основные процедуры:

1 Идентификацию (обозначение).

39

2. Разъяснение (собственно толкование).

3. Перевод толкования на язык повседневной жизни клиента.

Основные правила интерпретации

. Идти от поверхности вглубь.

. Интерпретировать то, что клиент способен уже принять.

. Прежде чем интерпретировать то или иное переживание клиента, необходимо указать ему на защитный механизм, лежащий в его основе.

4. **Анализ сопротивления.** Основные функции этой техники - обеспечить осознание клиентом своих защитных механизмов и принять необходимую конфронтацию по отношению к ним, учитывая, что именно сопротивление "*Едо*" является главной помехой осознания личных проблем. Главное правило психоаналитика заключается в использовании для интерпретации наиболее очевидных "*о*"-защитных механизмов. Существенным моментом в анализе сопротивления является не преодоление "*Едо*" (ибо психологическая защита необходима), а именно осознание защиты как психологического механизма, вслепую действующего там, где, как оказывается, защитная функция уже не нужна.

5. **Анализ переноса.** В классическом психоанализе перенос трактуется в качестве неперемного атрибута психотерапии специально поощряется специфической позицией аналитика (невмешательство, отстраненность, закрытость и т.д.).

Анализ "невроза переноса" - ключевой момент, так как он способствует осознанию фиксаций, определяющих поведение и переживание клиента таким образом, что фигура психолога становится как бы фантомом, на который налагаются отношения и переживания, связанные с эмоциональными травмами первых лет жизни клиента. Смысл анализа переноса состоит в обнаружении подлинных психоэмоциональных основ, зафиксированных форм поведения, интерпретации их и тем самым помощи в их проработке и изживании.

40

§ 2. АНАЛИТИЧЕСКАЯ ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ПСИХОКОРРЕКЦИЯ А.

АДЛЕРА

А. Адлер во многих отношениях занимал позиции, не совпадающие, а иногда противоположные взглядам З. Фрейда. Он ввел многие новшества в теорию и практику психокоррекционной

40

работы. Человек, по А.Адлеру, прежде всего сознательное существо, которое само себя определяет к жизни посредством свободы выбора, смысла жизни и стремления к самореализации. Главное препятствие на пути самореализации человека - *базисное чувство неполноценности*, в преодолении которого состоит личностное развитие. Концепция Адлера построена на принципах целостности, социальности, целевой ориентированности и гуманизма и во многом стала предтечей гуманистического направления в коррекционной работе.

41

Основные положения концепции А. Адлера

Субъективное восприятие действительности. Согласно концепции А. Адлера, мир воспринимается с позиций "системы отсчета", т.е., в сущности, проявляется феноменологическая ориентация. Адлер не отрицал внешнеобъективную обусловленность поведения человека, но считал ее менее значимой, чем влияние на сознание и подсознание ценностей, целей, представлений, системы самооценок и выводов, которыми руководствуется человек в своем реальном поведении. А отсюда ее центральное для психокоррекции Адлера понятие "частная логика", т.е. система представлений и способов рассуждений, свойственных данному клиенту. Любимый афоризм Адлера: "Надо смотреть не в рот человеку, а на его кулаки" (*Мартин Лютер*).

Целостность и целесообразность. Основной предпосылкой концепции Адлера выступает рассмотрение личности как неделимой целостности, являющейся интегральной частью социума. Поэтому основной упор в коррекционной работе делается на внутриличностные проблемы клиента, а не на межличностные. Отсюда следует положение о том, что все человеческое поведение носит целенаправленный характер. В коррекционной работе важен учет сразу трех моментов: 1) прошлого опыта клиента; 2) настоящей ситуации и 3) направления движения.

Комплекс неполноценности и компенсация. Появившаяся в 1907 г. идея о неполноценности того или иного органа человека как существенного обстоятельства, оказывающего влияние на поведение, в совокупности с понятием компенсации стали фундаментальными положениями в концепции Адлера. Неполноценность, ее компенсация и социальная среда - это три переменные, результирующая сила воздействия

41

которых приводит к формированию стремления к значимости и превосходству.

По Адлеру *индивидуальность* - это неповторимый путь выработки способа самоутверждения, стиля жизни. Утверждая, что поведение личности целенаправлено, Адлер в своих ранних работах говорил о прототипе как о первичной форме адаптации индивида к жизни. Этот прототип формируется в течение от 3 до 5 лет жизни. Большинство прототипов неосознаваемы. Важно другое - как только прототип (план) адаптации возник, он становится костяком, который обрастает смыслами, почерпнутыми из жизненного опыта, и обладает направляющей силой.

Адлер считал, что цели поведения человека не меняются в течение жизни, изменяется только система отношений, а отсюда одна из основных задач - коррекция этих отношений. Идея Адлера лежит в основе последующей теории когнитивного диссонанса Фестингера.

Телеология вымысла - еще один базисный термин. Адлер предполагал, что люди живут вымыслом и представлениями о должном, и на поведение человека гораздо больше влияют ожидания, связанные с будущим, чем события прошлого. Адлер исходил из того, что люди, определяя с помощью вымысла свои личные цели, тем самым (посредством этих целей) определяют свое поведение и стиль жизни.

Удовлетворенность жизнью исходит от *социального интереса* как основы человеческого существования. По Адлеру, здоровая личность - это личность, способная к продуктивной социальной активности, которая, в свою очередь, предполагает социальное личностное чувство, поведение и когнитивное допущение.

Социальное личностное чувство - это принадлежность дому, общности, вера в других, мужество быть несовершенным, человечность, оптимизм. **Социально-ориентированное поведение** - это помощь, участие, кооперация, эмпатия, ободрение, улучшение, реформация, уважительность.

Когнитивные социально-ориентированные допущения: "Мои права и обязанности равны правам и обязанностям других"; "Мои личные цели могут быть достигнуты во благо общности"; "Выживание общества зависит от желания и способности граждан учиться жить вместе в гармонии"; "Я полагаю, что к другим стоит обращаться так же, как я бы хотел, чтобы другие обращались ко мне"; "Решающая мера

42

моего характера то, какова степень, до которой я продвинул благополучие моего сообщества".

Идея социального интереса Адлера основана на предположении, что человек не самодостаточное существо, и поэтому он должен учиться взаимозависимости.

Цели коррекции вытекают из основных положений концепции. Их можно представить *следующим образом:*

- снижение чувства неполноценности;
- развитие социального интереса (просоциальной направленности);
- коррекция целей и мотивов с перспективой изменения стиля жизни.

Позиция психолога. Психологи, работающие в адлеровском русле, в центр своей деятельности выдвигают когнитивные аспекты психокоррекции, основная предпосылка их работы - *найти ошибку в "картине мира" клиента*, из-за которой возникают психологические проблемы. Возможны *четыре типа ошибок.*

1. Недоверие.
2. Себялюбие.
3. Нереалистические амбиции.
4. Недостаток уверенности.

Требования и ожидания от клиента. Основное для клиента - занять партнерскую позицию, т.е. позицию "на равных" по отношению к психологу. От клиента ожидаются активность, ответственность, стремление к сотрудничеству и взаимное доверие. Главное направление *совместного поиска* - базисные ошибки в мышлении о мире, *поиск возможностей* их коррекции. Клиент трактуется как "растерявшийся", "обескураженный", поэтому подбадривание, обращения к его личностным ресурсам - важное условие совместной работы. В начале психокоррекционных воздействий именно клиент формулирует условие контракта: цели, план осуществления,

возможные препятствия, пути эффективного преодоления и т.д.

43

Техники

Техника психокоррекционной работы данного направления включает в себя следующие процедуры: установление правильных отношений, анализ и проработка личностной позиции клиента, подбадривание, поощрение развития самопонимания (инсайта) и помощь в переориентации. Эти процедуры соответствуют следующему четырем этапам психокоррекции:

43

1. **Установление правильных отношений.** Основа этого этапа - формирование соответствующие установок в отношении клиента: уважительность, вера в возможности и способности человека, активное слушание, проявление искреннего интереса, поддержка и подбадривание. Для этого используются коммуникативные навыки и умения.

2. **Анализ личностной динамики.** Главное на этом этапе - понимания, осознания специфики жизни клиента важное место уделяется опросу о целях жизни: "В чем вы идите свое предназначение?"; "Вам нравится то, на что вы расходуете свою жизнь?" и т.д. Для этого существуют специальные техники.

Опросник семейного созвездия содержит вопросы типа: "Как ваш отец относится к детям?"; "Кто был любимым ребенком в семье?"; "В каких отношениях вы были с отцом и матерью?"; "Каким ребенком вы были?" Смысл подобных вопросов - получить картину восприятия и раннего эмоционального опыта клиента, повлиявших на дальнейшее личностное развитие.

Набор вопросов "Раннее воспоминание". Спрашивается примерно следующее: "Я бы хотел услышать о ваших самых первых детских воспоминаниях"; "Пожалуйста, расскажите что-нибудь из самых первых ваших впечатлений" либо "Хотелось бы услышать ваше самое яркое воспоминание, относящееся к первым шести годам жизни". Как правило, число таких просьб ограничивают четырьмя. В ответах клиента фиксируют: доминирующую тему; повторяющуюся реакцию; позицию (участник или наблюдатель); одиночество или включенность в группу; центральное чувство, которое выражается в воспоминаниях.

Анализ сновидения. В отличие от классического психоанализа в адлеровском подходе отсутствует фиксированная символика. Большое значение уделяется детским снам. Кроме того, сновидения рассматриваются как репетиция будущих действий.

Приоритеты. Выделяют четыре приоритетные ценности, важные для осмысления жизни: 1) превосходство; 2) контроль; 3) комфорт и 4) желание быть приятным. С целью установления свойственных клиенту приоритетов его просят рассказать о своем обычном дне: что он делает, как себя чувствует, что думает, чего избегает под любым предлогом и какие чувства вызывает у других. При этом в задачу консультанта не входит изменение приоритета, а только приложение усилий по осознанию его.

44

Подведение итогов. По каждой из предыдущих техник готовится резюме. Резюме обсуждается с клиентом, причем сам клиент читает текст резюме вслух, при этом обращается внимание на его невербальное поведение. Смысл процедуры - нахождение **главных ошибок** в суждении о мире: *гиперобобщения* типа: "Нет в жизни счастья"; *неверие и неосуществимые цели*, например: "Я хочу нравиться всем"; *ошибочное восприятие жизненных требований*, например: "Все несправедливо ко мне"; *отрицание собственной основополагающей ценности* типа: "Я - конечный человек"; *мнимые ценности*, например: "Главное - добиться своего, неважно, какой ценой". От консультанта требуется ориентировка в системе осознаваемых допущений клиента по отношению к резюме.

3. **Подбадривание.** На этом этапе работы основная функция - признание личного мужества клиента, его духовных сил и главное - наличия свободы выбора в поступках на основе приобретенного самопознания.

4. **Поощрение инсайта.** Задача психолога - создание условий для инсайта (озарения) путем сочетания психологической поддержки и конфронтации, а также соответствующих интерпретаций с тем, чтобы высветить для клиента его неосознаваемые цели, ложные ценности, стиль жизни. В интерпретациях полезны намеки, подсказки и предположения, с помощью которых снижается уровень психологической защиты клиента. Реальное самопонимание - вот смысл третьего этапа.

5. **Помощь в переориентации.** Эта заключительная стадия работы известна также под названием "Воплощение инсайта в действие". Существуют специальные приемы, способствующие

изменению прежних целей и принятию новых решений.

Антисуггестия (парадоксальная интенция) - смысл этой техники состоит в многократном преувеличении пропорций нежелательной активности, благодаря чему обеспечивается помощь клиенту в осознании неадекватности и неуместности нежелательных действий. Смысл техники не только в том, что она идет в ногу с защитными механизмами благодаря отлаженному механизму действия, но и в том, что принудительное, многократно усиленное осуществление действия, с которым следовало бы бороться, обесценивает это действие для клиента.

А.Ф. Бондаренко приводит следующий пример из собственной практики:

45

"Один из молодых руководителей жаловался на то, что когда он волнуется, начинает перекладывать вещи из кармана в карман. Наблюдения на работе и в группе показали, что при любом обострении ситуации клиент начинал рассовывать по карманам предметы, снова выкладывая их на стол и т.д.

В один из острых моментов в группе тренинга ему предложили, как только он заволновался и стал перекладывать вещи, продолжать это делать и не обращать внимания больше ни на что. Через 10 мин вся группа как замороженная следила за клиентом. Через 15 мин клиент сказал, что ему уже надоело, но руководитель настоял на продолжении действий. Еще через 5 мин вся группа покатывалась со смеху, и клиент, вняв нашей нижайшей просьбе, сосредоточенно перекладывал вещи.

Через полчаса после начала процедуры потный и злой клиент выбежал из комнаты. После этого привычка практически не проявлялась".

Действие "Если бы...". Данная психотехника основана на типичной жалобе: "Ах, если бы". Клиенту предлагается действовать так, словно пожелание "если бы" осуществилось. По сути, данная техника есть ролевая игра, в которой клиент изыскивает возможности компенсации неадекватных или неполноценных чувств, установок, действий, причем не только в ситуации общения с психологом с глазу на глаз, но и на протяжении определенного временного периода, например в промежутке между двумя коррекционными встречами.

Постановка целей и принятие обязательств. Правила использования этой техникой просты: цель должна быть достижима, реалистична, а время - ограничено. "Делай только то, что приятно" - так сформулировал Адлер смысл этого приема. Если все же цель не осуществляется, ее можно пересмотреть. В случае удачи клиент поощряется к принятию более долгосрочных обязательств в желаемом для него направлении.

Поймай себя. Клиенту предлагается отслеживать свое деструктивное поведение, не впадая в самообвинение, скорее с теплым юмором в отношении себя. Прием продуктивен, если клиент уже осознал свои цели и мотивирован к переориентации. В пользовании приема важна временная отсылка к прошлому: "Как прежде".

"Нажатие кнопки". Прием эффективен с клиентами, чувствующими себя жертвами противоположных эмоций.

46

Клиенту предлагается расслабиться и обратить внимание на то, какие образы и мысли вызывают неприятные чувства, а какие - приятные. После этого его обучают произвольно регулировать свое эмоциональное состояние "нажатием кнопки", т.е. принимая решение о том, на каких образах или мыслях стоит сосредоточиться.

"Избегание плакунчика". Смысл этой техники - не попасть в ловушку той психологической позиции, с которой приходит клиент, в частности привычной поведенческой позиции типа: "Меня никто не любит, никому я не нужен". Психолог ни в коем случае не должен подкреплять эту позицию, наоборот, его задача - непрестанно поощрять поведение, соответствующее психологической зрелости, когда выбор самой позиции зависит от человека, от его свободного решения.

47

§ 3. КЛИЕНТ-ЦЕНТРИРОВАННЫЙ ПОДХОД К. РОДЖЕРСА

Американский психолог **К. Роджерс** в книге "Клиент-центрированная терапия: современная практика, смысл и теория" обосновал принципиально новый недирективный подход к работе с клиентом.

Согласно взглядам К. Роджерса индивид взаимодействует с реальностью, руководствуясь врожденной тенденцией организма к развитию своих возможностей, обеспечивающих его усложнение и сохранение. Человек обладает всей необходимой компетентностью, чтобы решать

возникающие перед ним проблемы и направлять свое поведение должным образом. Однако эта способность может развиваться только в контексте социальных ценностей, в котором человек получает возможность устанавливать положительные связи.

Основные понятия клиент-центрированного подхода

"Поле опыта", "самость", "Я"-реальное, "Я"-идеальное, "тенденция к самоактуализации".

Поле опыта - то, что потенциально доступно сознанию, воспринимаемая часть внутреннего мира (используемые слова, символы, отражающие реальность). Поле опыта - это "карта" территории, которой является реальность. Таким образом, очень большое значение имеет то, что осознается

47

поскольку человек воспринимает внешнюю реальность через свой внутренний мир, через свое поле опыта, которое может ограничивать его восприятие реальности (внешнего мира).

"Самость" - центральное понятие в концепции К. Роджерса. "Самость" - это целостность, включающая в себя телесный (на уровне организма) и символический, духовный (на уровне сознания) опыт. По Роджерсу, когда все переживания ассимилируются по отношению к "самости" и становятся частью ее структуры, появляется тенденция к уменьшению того, что можно назвать самосознанием. Поведение становится более спонтанным, выражение отношений - менее охраняемым, так как "самость" принимает эти отношения и само поведение как часть себя. Таким образом, "самость" -это система внутренних отношений, феноменологически связанных с внешним миром и явленных человеку в его "Я".

"Я"-реальное - система представлений о самом себе, которая формируется на основе опыта общения человека с другими и их поведения по отношению к нему и изменяется в соответствии с возникающими перед ним ситуациями и его собственными действиями в них.

"Я"-идеальное - представление о себе как об идеале, о таком, каким бы человеку хотелось стать в результате реализации своих возможностей.

К "Я"-идеальному стремится приблизиться "Я"-реальное. Степень различия между "Я"-реальным и "Я"-идеальным определяет степень дискомфорта личности и личностный рост. Если степень различия невелика, то она выступает двигателем личностного роста. Согласно К. Роджерсу, принятие себя таким, каким ты являешься в действительности -признак душевного здоровья. Высокая степень различия, когда "Я"-идеальное выражает обостренное самолюбие и повышенную амбициозность, может стать причиной невротического срыва.

По мнению К. Роджерса, человек, с одной стороны, стремится привести в соответствие со своим реальным "Я" как можно больше своих внешних переживаний, а с другой - пытается сблизить представление о самом себе с теми глубинными переживаниями, которые составляют его идеальное "Я" и соответствуют тому, чем он хотел бы быть. Таким образом, реальное "Я" может так и не достичь соответствия идеальному "Я" либо из-за того, что под давлением внешних обстоятельств человек вынужден отказывать себе в определенном жизненном опыте, либо потому,

48

что он навязывает себе такие чувства, ценности или установки, которые только отдаляют его реальное "Я" от идеального "Я". Тревога и нарушение психологической адаптации могут быть результатом несоответствия между реальным "Я" и жизненным опытом, с одной стороны, и между реальным "Я" и тем идеальным образом, который сложился у человека о себе самом, с другой стороны.

Тенденция к самоактуализации - один из фундаментальных аспектов человеческой природы, понимается как движение к более реалистичному функционированию.

Психологический рост динамичен. Ему могут препятствовать условные ценности, которые представляют собой отрицание, намеренное игнорирование, избегание некоторых аспектов "самости" ради получения награды для себя. Условные ценности часто формируются в детстве как результат воспитания, когда ребенок, поддерживая себя вероятностью материнской любви и признания, действует против своих интересов. Таким образом, условные ценности - это своеобразные фильтры, порождающие неконгруэнтность, т.е. разрыв между "самостью" и представлением о "самости", отрицание некоторых сторон себя. Создается замкнутый круг: каждый опыт неконгруэнтности между "самостью" и реальностью ведет к повышению уязвимости, усилению внутренних защит, отрезающих опыт и создающих новые поводы для неконгруэнтности. Когда эти защиты не срабатывают, возникает тревожность.

Коррекционные воздействия должны быть направлены на разрушение условных ценностей, их пересмотр и отказ от них.

Психолог, по мнению К. Роджерса, должен концентрироваться на субъективном, или феноменологическом, опыте клиента. К. Роджерс считал, что человек обладает тенденцией к самоактуализации, которая способствует здоровью и росту. Психолог действует как помощник в устранении эмоциональных блоков или препятствий к росту и способствует большей зрелости клиента (с устранением препятствий высвобождаются силы роста и открывается путь для саморазвития и самосовершенствования).

В центр своей деятельности К. Роджерс поставил личность клиента как таковую, отмежевавшись от медицинской терминологии типа "психотик", "невротик". Он отказался от традиционных тогда психотехник типа "интерпретация", "суггестия", "научения", утверждая, что такой подход ориентирован прежде всего на самого психолога.

49

Исходя из этой позиции, можно рассмотреть те понятия в подходе К. Роджерса, относящиеся к самому процессу коррекционной работы: "эмпатия", "забота", "конгруэнтность", "психологический климат".

Эмпатия - особое отношение психолога к клиенту, при котором последний воспринимается и трактуется не через призму инструментальных концепций, а непосредственно через позитивное личное отношение и принятие феноменологического мира клиента.

Забота - традиционный термин экзистенциализма - в концепции Роджерса имеет выраженный оттенок безусловного принятия клиента таким, каков он есть, причем именно сочувственного принятия с выраженной готовностью откликнуться на актуальное состояние клиента и с перспективой видения личностного потенциала клиента.

Конгруэнтность отражает следующие существенные признаки поведения психолога:

- соответствие между чувствами и содержанием высказываний;
- непосредственность поведения;
- неотгороженность;
- инструментальность концепций;
- искренность и пребывание таким, какой психолог есть. **Психологический климат** - одно из ключевых понятий,

поскольку оно концентрирует в себе отношения, профессиональные (личностные) умения, свойства и рассматривается как главное условие позитивного роста (изменения) личности в психокоррекции. Для Роджерса психологический климат включает всю гамму переживаний (от самых болезненных до самых возвышенных), подлинное проявление которых создает возможность для личностного роста. По словам К. Роджерса, психологический климат - не панацея и не все решает, но он "применим ко всем".

Цель коррекции состоит в выработке у клиента большего самоуважения и способности предпринимать действия, необходимые для приведения его "Я"-реального в соответствие с его личным опытом и глубинными переживаниями. С самого начала внимание концентрируется не на проблемах человека, а на нем самом, на его "Я", поэтому задача, которая ставится и решается в рамках взаимодействия психолога и клиента, - это помощь в личностном росте и развитии, благодаря которому человек сам решает свои проблемы. А второстепенная задача - создание соответствующего психологического климата и соответствующих отношений.

50

К. Роджерс выдвигал четыре условия, необходимые для поддержания атмосферы, способствующей такому процессу:

1. Прежде всего важно, чтобы психолог сохранял *безусловное позитивное отношение* к выражаемым клиентом чувствам, даже если они будут идти вразрез с его собственными установками. Клиент должен чувствовать, что его воспринимают как самостоятельного, значительного человека, который волен говорить и действовать, не опасаясь осуждения.
2. **Эмпатия.** Психолог старается увидеть мир глазами клиента и переживать события так же, как их переживает клиент.
3. **Аутентичность.** Психолог должен доказать ее, отказавшись от маски профессионала или от какого-нибудь иного камуфляжа, который мог бы разрушить атмосферу эволюции клиента, лежащую в основе этого метода.
4. И наконец, психолог должен *воздерживаться от интерпретации* сообщений клиента или от подсказки решений его проблем. Ему нужно только выслушивать и всего-навсего выполнять функцию зеркала, отражающего мысли и эмоции клиента и формулировать их по-новому. Такое отражение и приводит клиента к изучению своих внутренних переживаний, более реалистичному

самовосприятию и пониманию того, как его воспринимают другие люди. Согласно Роджерсу именно в результате развития реалистического представления о самом себе человек приобретает способность разрешать проблемы, с которыми он сталкивается.

Когда созданы и соблюдаются указанные выше условия, возможно осуществление процесса психокоррекции, который протекает в следующем направлении:

- клиент все более свободен в выражении своих чувств, которое осуществляется как по вербальным, так и по моторным каналам;
- выраженные клиентом чувства имеют все большие отношения к "Я" и все реже остаются безликими;
- клиент все чаще дифференцирует и распознает объекты своих чувств и восприятий (включая среду, окружающих лиц, собственное "Я", переживания и взаимоотношения между ними);
- выраженные чувства клиента все больше относятся к несоответствию между каким-то из его переживаний и его "Я-концепцией", и клиент начинает осознавать угрозу такого несоответствия;
- клиент осознает переживание чувств, в отношении которых в прошлом отмечались отказы или искажения;

51

- "Я-концепция" клиента реорганизуется таким образом, чтобы ассимилировать ранее искаженные и подавляемые переживания;
- по мере реорганизации "Я-концепции" ослабевают защиты и в нее включаются такие переживания, которые ранее были слишком угрожающими, чтобы осознаваться;
- клиент развивает способность переживать безусловное положительное отношение со стороны психолога без какого-либо чувства угрозы;
- клиент все отчетливее чувствует безусловную положительную самооценку;
- источником представления о себе все в большей степени являются собственные ощущения;
- клиент реже реагирует на опыт, исходя из оценок, даваемых значимыми другими. Для такого коррекционного процесса характерно следующее:
- основной акцент делается на эмоциональных аспектах, чувствах, а не на интеллектуальных суждениях, мыслях, оценках;
- коррекционная работа ведется по принципу "здесь и теперь";
- преимущество отдается инициативе клиента, который является главным во взаимодействии и стремится к саморазвитию, а психолог лишь направляет это стремление в нужное русло. Клиент сам определяет те изменения, которые ему необходимы, и сам их осуществляет.

Позиция психолога. Основное требование - отказаться от попыток играть какую-либо роль; быть самим собой. Главная профессиональная обязанность психолога - создать соответствующий психологический климат, в котором клиент сам бы отказался от защитных механизмов. При этом самое трудное - быть настоящим в общении с клиентом, проявлять уважение, заботу, принятие и понимание клиента.

К. Роджерс указывает на необходимые условия успешного коррекционного процесса, которые относятся к личности психолога и достаточно независимы от частных характеристик самого клиента - это так называемая "триада К. Роджерса":

- конгруэнтность в отношениях с клиентом;
- безусловная положительная оценка по отношению к клиенту;
- эмпатическое восприятие клиента.

52

Конгруэнтность, или подлинность, означает необходимость правильной символизации психологом его собственного опыта. Под опытом понимаются как неосознаваемые события, так и феномены, представленные в сознании и относящиеся к определенному моменту, а не к некоторой совокупности прошлого опыта. Открытость опыту означает, что каждый стимул (внутренний или из внешней среды) не искажается защитными механизмами. Форма, цвет, звук из окружающей среды или следы памяти из прошлого - все это вполне доступно для сознания. Осознание - это символическая репрезентация некоторой части опыта.

Когда "Я-переживание" (т.е. информация о воздействии сенсорных или иных событий в данный момент) символизуется правильно и включается в "Я-концепцию", тогда возникает состояние конгруэнтности "Я" и опыта. У открытой для опыта личности "Я-концепция" символизуется в сознании вполне конгруэнтно с опытом. Если психолог переживает угрозу или дискомфорт в отношениях, а осознает только принятие и понимание, то он не будет конгруэнтен в данных отношениях и коррекция не будет полноценной. Психолог не всегда должен быть конгруэнтной

личностью, достаточно того, чтобы каждый раз при непосредственных отношениях с определенным клиентом он целиком и полностью был бы самим собой, со всеми присущими ему переживаниями данного момента, правильно символизированными и интегрированными.

Положительная оценка клиента предполагает сердечность, расположение, уважение, симпатию, принятие и т.д. Безусловно, положительно оценивать другого означает оценивать его позитивно, независимо от того, какие чувства вызывают его определенные поступки. Поступки могут оцениваться по-разному, но принятие и признание клиента не зависят от них. Психолог ценит личность клиента в целом, в равной мере чувствует и проявляет безусловную положительную оценку как тех переживаний,

которых боится или стыдится сам клиент, так и тех, которыми тот доволен или удовлетворен.

Эмпатическое восприятие клиента означает восприятие субъективного мира (охватывающего весь комплекс ощущений, восприятий и воспоминаний клиента, доступных сознанию в данный момент), восприятие с присущими эмоциональными компонентами и значениями, как если бы воспринимающий сам был этим другим человеком. Это означает - ощущать боль или удовольствие другого так, как чувствует

53

это он сам, и так же, как он, относиться к причинам, их породившим, но при этом ни на минуту не забывать, что это - "если бы" (когда это условие утрачивается, состояние эмпатии становится состоянием идентификации).

Требования и ожидания от клиента. В концепции Роджерса существуют определенные пропозициональные предпосылки, касающиеся клиента. Ожидается, что, придя на прием, клиент будет чувствовать себя беспомощным, вести себя неконгруэнтно, ожидать помощи и быть достаточно закрытым. По мере установления отношений, в процессе изменения их состояния, мировосприятия и формирования иного отношения к себе происходит их рост, т.е. они становятся более зрелыми.

54 Техники

В работах К. Роджерса выделяется семь этапов коррекционного процесса, знание и полноценное использование которых можно отнести к методической стороне подхода:

1. *Заблокированность внутренней коммуникации* (отсутствуют "Я-сообщения") или сообщения личностных смыслов, отрицается наличие проблем, отсутствует желание к изменениям.

2. *Стадия самовыражения*, когда клиент начинает в атмосфере принятия приоткрывает свои чувства, проблемы, со всеми своими ограничениями и последствиями.

3-4. *Развитие процесса самораскрытия* и принятия себя клиентом во всей своей сложности, противоречивости, ограниченности и незавершенности.

Формирование отношения *своему феноменологическому миру* как к своему, т.е. преодолевается отчужденность от своего "Я" и, как следствие, возрастает потребность быть собой.

5. Развитие *конгруэнтности, самопринятия и ответственности, установление свободной внутренней коммуникации*. Поведение и самоощущения "Я" становятся органичными, спонтанными, происходит интегрирование всего личностного опыта в единое целое.

6. *Личностные изменения*, открытость себе и миру. Психолог уже становится ненужным, так как достигнута основная цель психокоррекционной работы. Клиент находится в состоянии конгруэнтности с собой и миром, открыт новому опыту, существует реалистический баланс между "Я"- реальным и "Я"-идеальным.

Основные компоненты роджерсовской психотехники: *установление конгруэнтности, вербализация, отражение эмоций*.

54 Первый компонент мы обсудили выше. Остановимся на двух других.

1. **Вербализация.** Прием заключается в пересказе психологом сообщения клиента. При этом необходимо использовать собственные слова, избегая истолкования сообщения или внесения собственного видения проблем клиента. Цель такого перефразирования - выделение в высказывании клиента наиболее существенного, "острых углов". Клиент также получает подтверждение тому, что его не только слушают, но и слышат.

2. **Отражение эмоций.** Суть приема заключается в назывании психологом тех эмоций, которые клиент проявляет во время рассказа о себе, событиях своей жизни. Например:

Психолог: Правда ли, что когда вы рассказывали о своем детстве, вы испытывали грусть?

Клиент: Да, но еще и досаду.

Психолог: Правильно ли я вас понял, что, когда вы рассказывали о своей собаке, вы чувствовали

умиление и гордость?

Клиент: Совершенно верно.

Процесс коррекции можно считать завершенным, когда у клиента появляются следующие относительно постоянные изменения:

- становится более конгруэнтным, открытым для опыта, меньше прибегает к защитам и вследствие этого более реалистичен, объективен, экстенционален в восприятии;
- эффективнее решает свои проблемы;
- улучшается психологическая приспособляемость. приближаясь к оптимальной, уменьшается ранимость;
- восприятие своего "Я"-идеального становится более доступным и реалистичным;
- вследствие увеличения конгруэнтности уменьшается тревожность, а также физиологическое и психическое напряжение;
- повышается степень положительной самооценки;
- оценку и выбор воспринимает локализованными внутри себя, доверяет себе;
- становится более реалистичным, правильно воспринимает окружающих и окружающие воспринимают поведение клиента как более социально зрелое;
- происходят различные изменения в поведении, поскольку увеличивается доля опыта, ассимилированного в "Я-структуру" и увеличивается доля поведения, которое может быть "присвоено" как принадлежащее "Я";

55

- поведение становится более креативным, более адаптивным по отношению к каждой новой ситуации и к каждой вновь возникающей проблеме и кроме этого представляет более полное проявление экспрессии его собственных намерений и оценок.

Концепция К.Роджера нашла широкое применение в конфликтологии, в работе с подростками в школе и в психиатрической клинике. Однако существуют и ограничения, которые были известны создателю этой концепции. Так, существует опасность оказания психологической помощи клиенту без обеспечения условий его личностного роста, т.е. наступает эйфория, не имеющая реальных оснований. Для психолога также существует опасность чрезмерной идентификации с личностью и переживаниями клиента. Остается нерешенным вопрос о длительности психокоррекционного эффекта и о том, какие проблемы может создавать для клиента переход от психокоррекционных отношений к реалиям повседневной жизни.

56

§ 4. ЛОГОТЕРАПИЯ

Основателем логотерапии (от греческого "Ιοδος" - слово и *ipegeia* - забота, уход, лечение) является **В. Франкл**.

В данном направлении рассматривается смысл человеческого существования и осуществляется поиск этого смысла. Согласно взглядам Франкла стремление человека к поиску и реализации смысла жизни является врожденной мотивационной тенденцией, присущей всем людям, и основным двигателем поведения и развития личности. Франкл считал "стремление к смыслу" противоположным "стремлению к удовольствиям": "Человеку требуется не состояние равновесия, покоя, а борьба за какую-либо цель, достойную его".

Однако человеческое стремление к реализации смысла жизни может быть фрустрировано, и эта экзистенциальная фрустрация способна привести к неврозу.

В. Франкл считает человека творцом, всю жизнь созидающим свою *духовность*. Человеческие поступки он делит на три типа:

1. Способствующие созиданию духовной личности.
2. Разрушающие духовность.
3. Безразличные по отношению к духовности. Человек несет ответственность за свои поступки. Уход от ответственности также является поступком, за который человек расплачивается. Человек всегда свободен в выборе своих

56

поступков, в принятии решения, но только в случае выбора созидающего поступка реализуется смысл жизни.

Созидающие поступки направлены на поиск ценностей творчества, переживания и отношения. Для каждого человека эти ценности уникальны, конкретны и неповторимы, поэтому человек в поисках смысла жизни ищет и находит свою область, в которой он реализует себя и строит свою личность.

Если у человека возникает состояние потери смысла жизни, В. Франкл рекомендует понять и почувствовать уникальность и неповторимость собственной личности. Обретая самооценку, ценность окружающих людей и мира, в котором он живет, человек обретает уверенность в себе, своей полноценности, нужности, т.е. смысл существования. Жизнь человека не может лишиться смысла ни при каких обстоятельствах - смысл жизни всегда может быть найден.

В основе подхода к личности В. Франкла три основные понятия: "свобода воли", "воля к смыслу" и "смысл жизни". По В. Франклу, вопрос о смысле жизни естествен для современного нормального человека. И именно то, что человек не стремится к его обретению, не видит путей, к этому ведущих, выступает основной причиной психологических трудностей и негативных переживаний типа ощущения бессмысленности, никчемности жизни. Главным препятствием оказывается *центрация* человека на самом себе, неумение выйти за пределы себя, к другому человеку или к смыслу.

Смысл, по В. Франклу, существует объективно в каждом моменте жизни, в том числе и в самом трагическом. Психолог не может дать человеку этот смысл, у каждого он свой. Но психолог в силах помочь клиенту его осознать. Как правило, потеря смысла жизни происходит при сильных психотравмирующих событиях: гибели близких людей, участии в военных действиях и т.д.

Следовательно, задачей логотерапии выступает помощь человеку в обретении смысла жизни. Уникальный смысл жизни (или обобщенные ценности, которые выполняют ту же функцию) может быть найден человеком в одной из трех сфер:

- творчестве;
- эмоциональных переживаниях;
- сознательном принятии тех обстоятельств, которые человек не в состоянии изменить.

Ценности - это смысловые универсалии, являющиеся результатом обобщения типичных ситуаций в жизни общества.

57

Из трех групп ценностей - творчество, переживания и отношения - приоритет принадлежит ценностям творчества. В ценностях переживания Франкл особенно выделяет любовь как переживание, имеющее наибольший смысловой потенциал.

Центральной в концепции В. Франкла является проблема ответственности. Человек свободен в своем выборе смысла, но, найдя его, он несет ответственность за осуществление своего уникального смысла. Свобода превалирует над необходимостью.

Выход за свои пределы В. Франкл обозначает понятием самоотрансценденции и считает самоактуализацию лишь одним из моментов самоотрансценденции.

Самоотрансценденция и способность к самоотстранению - центральные понятия в логотерапии.

Франкл следующим образом описывает механизм образования патологической реакции страха: у человека появляются страх перед каким-либо явлением (сердечный приступ, инфаркт, онкозаболевание и т.д.), реакция ожидания - страх, что это явление или состояние наступит. Могут проявиться отдельные симптомы ожидаемого состояния, что усиливает страх, и круг напряжения замыкается: *страх ожидания события* становится сильнее, чем опасения, непосредственно связанные с событием. На свой страх человек начинает реагировать бегством от действительности (от жизни).

В сложившейся ситуации Франкл предлагает использовать самоотстранение. Наиболее ярко способность к самоотстранению проявляется в юморе. Юмор позволяет дистанцироваться от чего угодно (в том числе и от самого себя) и тем самым обрести контроль над собой и ситуацией.

Страх является биологической реакцией, позволяющей избегать тех ситуаций, которые представляются опасными. Если человек будет сам активно искать эти ситуации, то он научится действовать "мимо" страха, и страх постепенно исчезнет, как бы "атрофируется от безделья".

Отсюда вытекают основные положения логотерапии:

- Человек не может нормально жить, если его жизнь становится бессмысленной, он теряет покой до тех пор, пока вновь не обретет цель и смысл своей жизни.
- Смысл жизни не может быть дан человеку извне, предложен или навязан. Он должен найти его вполне самостоятельно.

58 Техники

Для того чтобы помочь человеку в решении его проблемах, Франкл предлагает два основных метода:

- метод дерефлексии;
- метод парадоксальной интенции*.

1. **Метод дерефлексии** означает снятие излишнего самоконтроля, размышление о собственных сложностях - то, что в обиходе называют самокопанием. Так, в ряде исследований было показано, что современная молодежь в большей степени страдает от мысли о том, что у нее есть комплексы, чем от самих комплексов.

2. **Метод парадоксальной интенции** предполагает, что психолог вдохновляет клиента именно на то, чего тот старается избежать. При этом активно используются различные проявления юмора.

В. Франкл считает юмор формой свободы, аналогично тому, как в экстремальной ситуации формой свободы является героическое поведение. Собственный опыт В. Франкла в качестве заключенного концентрационного лагеря подтверждает правомерность его позиций. Именно там В. Франкл убедился, что даже в нечеловеческих условиях возможно оставаться человеком, возвышаться над обстоятельствами. Для этого нужно сохранять смысл жизни. Свой опыт он описал в книге "Психолог в концлагере"

(1946). В концентрационном лагере в большей степени были способны к выживанию те люди, у которых была задача, ожидавшая своего решения и воплощения. Когда Франкла забрали в Освенцим, у него конфисковали почти готовую к публикации рукопись, и "только глубокое стремление написать эту рукопись заново помогло выдержать зверства лагерной жизни".

Метод *парадоксальной интенции* используется в коррекционной работе со страхами. Например, если человек испытывает страх закрытых помещений, ему предлагается заставить себя находиться в таком помещении. И в результате длительного нахождения, как правило, страх исчезает, а человек обретает уверенность в себе, перестает бояться того, чего раньше избегал.

В логотерапии также используются следующие приемы персональное осмысление жизни; "сократовский диалог".

3. **Персональное осмысление жизни.** Прием заключается в том, чтобы человеку, утратившему смысл жизни, сказать, показать, что он нужен другому человеку, что жизнь без него

59 теряет для этого человека смысл. Для матери, потерявшей взрослого ребенка, смыслом жизни может стать воспитание внуков. Женщина, потерявшая ребенка в результате онкозаболевания, учреждает благотворительный фонд и находит смысл жизни в том, что помогает другим матерям, оказавшимся в подобной ситуации. Таким образом, смысл своей жизни человек приобретает через осознание того, что он нужен и полезен другим, близким ему людям. Это один из способов превращения жизни, лишенной смысла, в осмысленную, осознание своей уникальности, незаменимости, по крайней мере, хотя бы еще для одного человека. Человек может найти смысл своей жизни в творчестве, в том, что он делает добро для других, в поисках истины, в общении с другим человеком. Самое главное, чтобы он мог получать удовлетворение от всех этих дел и видов деятельности. По Франклу, проблема заключается не в том, в каком положении оказался человек, а в том, как он относится к своему положению.

4. **"Сократовский диалог"**. Задача данного приема - вовлечение клиента в сотрудничество и расширение сферы его сознания. "Сократовский диалог" - своего рода интеллектуальный поединок между психологом и клиентом, в ходе которого корректируются *непоследовательные, противоречивые и бездоказательные* суждения клиента.

Психолог постепенно, шаг за шагом, подводит клиента к запланированному выводу. В основе данного процесса лежит логическая аргументация, составляющая ядро приема. Во время беседы психолог формулирует вопросы таким образом, чтобы клиент давал максимальное количество положительных ответов. Таким образом клиент подводится к принятию суждения, которое ранее не принималось, было мало понятным или неизвестным.

60

* *Интенция*- намерение.

§ 5. ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ

К экзистенциальному направлению относят теории и системы личностной коррекции, основанные на теории экзистенциализма, подчеркивающей важность проблем человеческого становления и ответственности человека за свое личностное становление, когда упор делается на "свободную волю", осознание ответственности человека за формирование собственного внутреннего мира и выбор жизненного пути. При таком подходе целью коррекции становится доведение до понимания человека смысла, который он хочет придать своей жизни

60

Основателем экзистенциализма считается **С. Кьеркегор**, датский теолог и философ. Термин "existentialia" переводится с позднелатинского как "существование". В 20-е годы нашего столетия с появлением работы М. Хайдеггера "Бытие и время", а также работ К. Ясперса, Ж.-П. Сартра, А.

Камо, Э. Гуссерля и др. были созданы ключевые понятия в концепции человеческого существования, ставшие в совокупности с освоением новой физики основой одного из наиболее влиятельных и плодотворных течений в современной консультативной психологии и психокоррекции.

Д. Буженталь, один из теоретиков экзистенциального подхода, выдвинул следующие основные посылы:

- человек есть целое, несводимое к сумме его частей; • человек существует в контексте собственных человеческих проблем; • человек способен к осознанию и способен действовать рационально; • человек *всегда* имеет выбор;
- поведение человека всегда интенционально, т.е. имеет причину, всегда преднамерено, человек может принимать осознанные решения.

61 Основные понятия и положения экзистенциального подхода

Базисные понятия у того или иного конкретного представителя приобретают различный акцент, но в целом они составляют понятийную экзистенциальную определенность **концепции**:

"Диалог" - понятие, выдвинутое и разработанное М. Бубером. Согласно Буберу в языке существуют основные слова, образующие словесные пары. Отличие основных слов в том, что они не обозначают нечто существующее, а, будучи произнесены, порождают существование. Эти слова: "Я- ты", "Я-оно". По Буберу, основное слово "Я-ты" порождает и утверждает мир отношений в отличие от "Я-оно", которое порождает опыт.

"Опыт" - понятие, отношение к которому в науке и философии вылилось в драматическую борьбу. Категория "опыт" соотносима не с объективной истиной по отношению к "моей" экзистенции, а с субъективностью "моего" онтологически, а не гносеологически постигаемого бытия. В этом смысле опыт жизни 5-летнего ребенка ничуть не менее истинен, чем опыт жизни умудренного сединами старца.

61

Поэтому в тесной связи с понятием "опыт" идет понятие "переживание".

"Переживание" - понятие, характеризующее собой особый способ или состояние бытия. Предложенное в 1965 г. Джендлином, оно описывается следующим образом: переживание, которое скорее чувствуется, чем мыслится, знается или вербализуется; переживание происходит в непосредственном сиюминутном настоящем. Переживание - это изменчивый поток чувствований, делающий возможным для каждого индивида почувствовать что-то в любой данный момент. Особое значение придается пиковым переживаниям, сопровождающим самоактуализацию, рост личности. Пиковое переживание - максимальное ощущение полноты бытия и всех своих потенций.

"Аутентичность" (подлинность) - понятие, введенное М. Хайдеггером и развитое К. Ясперсом в связи с центральной проблемой философии человека, а именно - проблемой превращения неподлинного человеческого бытия в подлинное. Подлинность, по Ясперсу, - бытие, нескованное и неукрепленное какой-либо одной концепцией, идеей или возможностью, которая навязана извне и предопределяет выбор человека. Иначе говоря, это искренность до конца и по отношению к другим, и по отношению к себе, при которой индивид свободен как от внешнего манипулирования, так и от самоманипулирования, проявляя себя в непосредственно ясном и ответственно свободном бытии.

"Самоактуализация". По мнению одного из ее создателей, А. Маслоу, это понятие, выступает в синонимичном ряду с такими понятиями, как "рост", "саморазвитие", "индивидуация". Оно определяется двумя существенными признаками: 1) *принятием и выражением внутреннего ядра* ("самости"), т.е. актуализацией латентных способностей и потенциала; 2) *минимальным наличием нездоровья* (неврозов и других потерь дееспособности). В истоках же осмысления понятия лежит поиск исходной ценностной парадигмы, которую можно назвать здоровьем, причем полным (психическим, социальным, физическим), т.е. здоровьем как полнейшим раскрытием человеческих возможностей в индивидуальной жизни.

"Ценность" - понятие, которое в экзистенциальной психокоррекции отражает содержание, относящееся к направленности, устремленности переживаний. Ценность еще не смысл, но, по крайней мере, его условие. Реализация ценности

62

может составить жизненный смысл. Различают следующие *ценности*: когнитивные предпочтения, эстетические, моральные, культуральные "Я". А. Маслоу предложил следующую дихотомию ценностей:

1. *В-ценности* - бытовые ценности, ценности полноты бытия.

2. *Д-ценности* - депривационные ценности, ценности, возникающие от дефицита чего-либо.

Тип ценности, свойственный человеку, определяет его бытие. По Маслоу, В ценности включают: добро, справедливость, красоту, правдивость, самодостаточность и др. в традиционной формулировке, в которой представлены базисные, т.е. основные, жизненные потребности. Их можно разграничить еще и таким образом: В-ценности - порождения индивида и его, направленные на мир, переживания, в то время как 0-ценности - требования индивида и его, направленные от мира к себе, переживания.

"Бытие в мире". Категория анализируется практически всеми представителями экзистенциальной психологии и обозначает целую *совокупность сущностных признаков и феноменологии переживания* собственного "Я" как пребывающего в мире:

во-первых, это чистая экзистенция, т.е. наличность, данность себе и миру;

во-вторых, это подлинное существование "самости";

в-третьих, бытие есть трансцендентирование человека в иное;

в-четвертых, бытие - это "тосіиз вівепсіі" в отличие от "тосіиз орегапсіі";

в-пятых, это определенное качество существования, характеризующееся неограниченностью, полнотой и самоотдачей.

Поэтому с категорией бытия тесно связана категория становления, а сама категория бытия соизмерима с категорией "мир".

"Жизненный мир" - понятие, введенное и разработанное Э. Гуссерлем. Это то, что имеет значимость для сознания. "Жизненный мир" - понятие, фиксирующее самовстраивание переживаемого, осознаваемого, воспринимаемого, проговариваемого мира как такового фактологического. Понятие "жизненный мир" не только признает онтологичность (независимую данность человеческого сознания), но и требует обязательного учета этой внутренней онтологии сознания, принятие всерьез ее в работе с клиентом.

63

"Событие" - скорее не предметно отнесенное понятие, а принцип построения коррекционной работы в экзистенциальной психологии. Принцип событийности предполагает отказ от инструментального активизма (с его инфантильным стремлением к самоутверждению любой ценой) и отводит субъекту деятельности иное место в гораздо более сложном взаимосвязанном мире, чем это казалось в эпоху классических научных представлений.

Цели коррекции. Основная цель экзистенциальной коррекции - помочь клиенту обрести смысл жизни, осознать личностную свободу, ответственность и открыть свои потенции как личности в полноценном общении. И одновременной задачей экзистенциального взаимодействия выступает безусловное признание личности клиента и его судьбы важнейшим, уникальным и безусловным, заслуживающим признания жизненным миром, само существование которого есть ценность.

Позиция психолога. Основная предпосылка психологической позиции - понимание клиента в терминах его собственного жизненного мира, образа себя и действительности. Основное внимание психолог уделяет текущему, сиюминутному моменту жизни клиента и его "сейчасным" переживаниям. Сложность позиции также в том, что психолог должен уметь совмещать понимание клиента и способность конфронтации с тем, что именуется ограниченным существованием в клиенте. Способность или свойство психолога "быть в мире" - самое очевидное условие его успешной коррекционной деятельности.

64

Основные задачи психолога, участвующего в процессе экзистенциальной коррекции

- Полностью присутствовать, чтобы содействовать клиенту в его погружении и помогать ему в более полном описании своего интереса в решении проблемы.

- Формировать и поддерживать убежденность клиента в том, что он способен что-то сделать для себя сам.

- Помогать клиенту обнаруживать в себе силы, разрушающие его и его жизнь, помогать находить консервативные структуры, которые он сам построил и соответственно может сам изменить.

- Быть сочувствующим и заботливым, особенно в моменты тяжелых, глубоких переживаний клиента.

- Быть глубоко уверенным в том, что клиент в состоянии помочь себе сам.

64

Требования и ожидания от клиента. В экзистенциальной психокоррекции основные усилия

направлены на помощь клиенту принять всерьез свой феноменологический мир, осознать реальность своих осознанных или неосознаваемых выборов и их последствий Поэтому позиция клиента не ограничивается достижениями инсайта, формулируется как ожидание действий, проистекающих из проясненной ценности личности и ее потенциалов Поэтому в клиентах поощряется открытость, спонтанная активность и сосредоточенность на *основных проблемах* жизни *рождение, любовь, тревога, судьба, вина, смерть, ответственность*, т.е. на экзистенциальных проблемах, которые не имеют рационального решения, но конфронтация с которыми позволяет решать текущие психологические проблемы клиента

Клиент должен быть заинтересован, глубоко включен, внимателен к себе и к своей жизни, в этом проявляется глубокий уровень его субъективности Он должен быть способен реагировать на глубинный интерес к самому себе Иногда этот интерес может быть поврежден, поэтому клиент нуждается в коррекции

Описание клиентом своего интереса раздвигает границы его возможностей в поиске решения через фиксацию внимания на субъективных переживаниях Процесс поиска осуществляется через полное погружение в себя, осознание своих телесных ощущений, эмоции, мыслей и ожидание открытия

65 Техники

Процесс экзистенциальной коррекции состоит в развитии внутреннего самосознания, модифицирующего собственную структуру восприятия, изменяющего конструкт "Я и внешний мир"

На этом пути возможно сопротивление клиента, так как человек ограничен в доступе к своим внутренним потенциалам тем, как он формирует конструкт "Я и внешний мир"

В экзистенциальной психокоррекции речь идет не о психотехнике как совокупности приемов, используемых для решения задач основной личностной экзистенциальной проблематики, а рассматриваются *подходы* к решению этих задач

Первый подход - упор на развитие самосознания Осознание собственных мотивов, выбор предпочтений, система ценностей, цели и смысла В контексте экзистенциальной

65

парадигмы упор делается на освобожденную функцию самоосознания, поскольку первенство отдается не рефлексивному самоосознанию, а скорее ценностному переживанию своего "Я", открытию для себя значимости и ценности собственного жизненного мира. Дать клиенту осознать и пережить свои ограничения, свою потенциальную свободу от прошлого, ценность своего "Я" и жизни в настоящем - таковы основные предпосылки и соответствующие им отношения экзистенциального психолога.

Второй подход - культивирование свободы ответственности. В соответствии с данной установкой психолог стремится оказать клиенту помощь в обнаружении способов ухода от ответственности и свободы и поощряет принятие риска в отношении этих ценностей. Разъяснения о том, что у клиента всегда есть выбор, поощрение открытого признания собственного отказа от принятия ответственности, подбадривание в отстаивании собственной независимости (автономности) и акцент на личных желаниях и переживаниях клиента, на его личном выборе в той или иной жизненной ситуации - таковы основные предпосылки реализации данной установки. В экзистенциальной психокоррекции отсутствует прямое обучение. Человек может научиться только сам. Поэтому особую значимость имеют именно нюансы в поведении, установках психолога. Развитие открытости, сензитивности клиента к нюансам отношений в общении - таков путь в экзистенциальной психокоррекции.

Третий подход - помощь в открытии или создании смысла. В реализации данной установки полезна техника фиксирования на смысле, предложенная Ю. Джендлином. Содержание ее состоит в сосредоточении на телесных ощущениях в процессе каких-либо действий. Клиента просят помолчать, попытаться ощутить и понять свои подлинные переживания, их значимость для него. Важным моментом в применении техники является открытие экзистенциального вакуума, т.е. бессмысленности жизни, и конфронтация с клиентом или облегчение его возможных переживаний в связи с этим.

Психолог не указывает, в чем смысл жизни клиента, а лишь создает условия для открытия клиентом или создания им своих смыслов. Причем следует помнить, что смысл для экзистенциального психолога не дается непосредственно, а приходит попутно, с вовлечением человека в творчество, созидательную деятельность, в которых его интенции направлены обычно не на себя, а вовне.

Четвертый подход - уникальность и идентичность. Ключ к реализации данного механизма психокоррекции - в поощрении открытого высказывания клиентом своих чувств и осознании дифференцировки между чувствами и переживаниями: реактивными, ситуативными и глубинными (личностными). Основная линия реализации данной предпосылки - открытие собственного аутентичного "Я" и "Я" неподлинного, когда клиент делает, говорит и чувствует не то, что свойственно или хочется ему, а то, что связано с имитацией жизни, с играми, а не подлинными отношениями близости или отчуждения с другим. Собственная идентичность, где "Я", "Мое", а где "Не я", "Не мое", и переживание своей идентичности, своего "Я" как уникального неповторимого жизненного мира - таков основной ориентир данной психокоррекционной предпосылки.

Пятый подход - работа с тревогой. В экзистенциальной психокоррекции (в отличие от других направлений) не существует обязательного правила - снижать уровень тревожности клиента. Тревога рассматривается как одно из проявлений бытия, поэтому психологу интересно, каким способом клиент пытается совладать с тревогой; какую функцию выполняет тревога (роста личности или ограничение ее личностного бытия); склонен ли клиент принять свою тревогу или стремится подавить ее.

Тревога как проявление пограничной ситуации, в которой находится или в которую помещает себя клиент, - важный феномен для коррекционной работы. Ее исследование, проявление, принятие, разделение, уважение к клиенту в связи с его тревогой и его отношением к ней - компоненты психотехники представителя экзистенциальной психокоррекции.

1. **Отношение со временем.** Хотя главное внимание уделяется актуальному переживанию, отношение ко времени (будущему, прошлому) - важный момент и прием в коррекционной работе. Простой вопрос: "Как вы представляете себе нашу с вами встречу через 10 лет?" - может вызвать целую гамму переживаний, связанных не только с осмыслением собственной жизни, но и с проработкой ее возможных смыслов. Кроме того, проективное исследование возможных путей самоосуществления может повысить степень личностной реализации в настоящем времени.

2. **Взаимоотношения между психологом и клиентом.** В экзистенциальной коррекции взаимоотношения представляют особую ценность, поскольку, как ясно уже из анализа психотехник,

67

эти отношения самоценны. Их неповторимый личностный оттенок, личностный смысл, нюансировка, вся гамма переживаний в связи с общением с человеком как со значимым другим - источник могучих воздействий и личностных изменений; уважение, доверие и вера к клиенту; самораскрытие и честность по отношению к себе; отказ от манипулирования и готовность принять отношение к себе в ответ на свою прозрачность, с помощью которой психолог своей личностью моделирует продуктивные способы переживания, не беря на себя ответственность за навязывание другому своего поведения, - такова коррекционная сердцевина.

Главными результатами успешной экзистенциальной психокоррекции являются расширение чувства бытия клиента и увеличение его жизнеспособности (жизненных сил).

68

Глава 2. ПОВЕДЕНЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ

Поведенческое направление в психокоррекционной работе берет свое начало от работ Д. Вольпе и А. Лазаруса (середина 50-х - начало 60-х годов), хотя корни его уходят в бихевиоризм Д. Уотсона и Э. Торндайка.

В основе данного направления выделяют три классических психологических направления:

1. Работы Д. Вольпе, А. Лазаруса, основанные на идеях И.П. Павлова и С. Халла.
2. Теория оперантного научения Б. Скиннера.
3. Теория когнитивного научения.

В настоящее время в бихевиоральной психокоррекции сосуществуют три основные тенденции:

1. *Классическое обусловливание*, восходящее к экспериментальным традициям И.П. Павлова.
2. *Оперантное обусловливание*, связанное с именем Б. Скиннера и его модификациями поведения.
3. *Мультимодальное программирование*.

1. **Классическая теория условных рефлексов** И.П. Павлова явилась фундаментом, на котором было построено современное здание поведенческой коррекции. На основе принципов классического обусловливания созданы такие методики коррекции поведения, как методика

аверсивного обусловливания, методика контроля стимула и т.д.

И.П. Павлов впервые ответил на вопрос, каким образом нейтральный стимул может стать условным раздражителем

68

и вызывать такую же реакцию, как и безусловный рефлекс, который протекает автоматически.

И.П. Павлов показал, что формирование условного рефлекса подчиняется ряду требований:

- *смежности* - совпадению по времени индифферентного и безусловного раздражителей с некоторым опережением первого;
- *повторение* - многократное сочетание индифферентного и безусловного раздражителей.

Таким образом, один из путей управления поведением - управление предъявлением стимулов, вызывающих определенную реакцию, а также организация внешнего окружения и контроля за ним. Организуя внешнее окружение, определенным образом можно формировать определенное поведение человека.

2. Теория оперантного обусловливания связана с именами Э. Торндайка и Б. Скиннера. В отличие от принципа классического обусловливания "стимул - реакция" ($S \rightarrow R$) ученые разработали принцип оперантного обусловливания "реакция - стимул" ($R \rightarrow S$), согласно которому поведение контролируется его результатами и последствиями. Отсюда следует возможный способ влияния на поведение через воздействие на его результаты.

При использовании оперантных методов управление результатами поведения осуществляется для воздействия на само поведение. Поэтому особое значение придается этапу *функционального анализа*, или поведенческой диагностики. Задача этого этапа состоит в определении подкрепляющей значимости окружающих клиента объектов, установлении иерархии их подкрепляющей силы. Осуществить это возможно с помощью прямого наблюдения за поведением человека и установлением связи между частотой и интенсивностью проявляемого поведения (зависимая переменная) и имеющимися в это время объектами и событиями, происходящими в окружении (независимая переменная).

Оперантные методы могут быть использованы для решения *следующих задач*:

- формирование нового стереотипа поведения, которого ранее не было в поведенческом репертуаре человека (например, поведение самоутверждающего типа у пассивного ребенка, элементы совместной игры у застенчивого ребенка и др.), для формирования такого поведения используют различные стратегии - "шейпинг", "сцепление", "фединг" и др.;

69

- закрепление (усиление) уже имеющегося в репертуаре клиента социально желательного стереотипа поведения. Для решения этой задачи используются контроль стимула, положительное и отрицательное подкрепление;

- уменьшение или угашение нежелательного поведения. Достигается с помощью методик наказания, угашения, насыщения, лишения всех положительных подкреплений, оценки ответа;

- поддержание желательного стереотипа поведения в обычных (естественных) условиях.

3. Мультимодальное программирование, или мультимодальная поведенческая коррекция. В этом направлении центральное место отводится воздействию на целостную организацию личности. В пределах этого новейшего направления (А. Лазарус, А. Бандура, Т. Нейланс и др.), включающего в себя когнитивно-ориентированные техники моделирования, формирования поведения, получили развитие программы саморегуляции, когнитивного саморегулирования, когнитивной модификации поведения.

В последние годы это течение находит все больше сторонников. Одно из последних достижений поведенческой психотерапии - снятие посттравматического синдрома при помощи билатеральных саккадических движений глаз. Открытый в 1987 г. (Ф. Шапиро), этот метод хорошо зарекомендовал себя в работе с ветеранами войны во Вьетнаме, жертвами насилия и т.д.

Во главе современных бихевиориальных теорий человека находится представление о том, что человек - продукт и одновременно производитель своей окружающей среды. Существенным отличием от традиционного бихевиоризма является его ориентированность на реальные действия. То есть человек трактуется как деятель, своими действиями изменяющий действительность. Не реакция, а ее акция - таково отличие современной бихевиориальной концепции в ее трактовке человека.

В рамках этого подхода разработан ряд методик моделирования поведения, с помощью которых решаются следующие задачи:

- построение новых стереотипов поведения;

- угашение имеющихся неадаптивных стереотипов;
- облегчение проявления слабо представленных в репертуаре клиента стереотипов.

Для теории научения характерно выделение двух фаз: приобретение какого-либо стереотипа поведения и исполнение

70

данного стереотипа. А. Бандура установил, что подкрепление играет существенную роль не в фазе приобретения стереотипа, а в фазе исполнения.

При научении с помощью модели наблюдатель приобретает новый стереотип поведения, который ранее отсутствовал в его репертуаре. Наблюдение за моделью укрепляет или усиливает определенные стереотипы поведения (наблюдение позитивных следствий определенного поведения укрепляет этот стереотип и наоборот); повышает функцию дискриминации раздражителя, имеющего характер положительного или отрицательного подкрепления.

В бихевиориальном направлении понятие личности не только не разработано, но попросту отсутствует. Основные понятия, применяющиеся к личности, относятся к ее поведению. Поэтому основные реакции, на которые направлены воздействия психолога, -реальное поведение человека в реальном мире.

Вся бихевиориальная психокоррекция непосредственно связана с научением. Поэтому базисная терминология отражает основные концепции научения. Основными являются следующие понятия: "обусловливание"; "генерализация"; "затухание"; "контробусловливание"; "эффекты частичного подкрепления"; "вызванные эмоциональные реакции"; "реакция избегания"; "конфликт"; "избыточное поведение".

"Обусловливание". Различают два вида обусловливания:

1. *Классическое* (павловское), когда научение происходит благодаря подкрепляющему сочетанию стимулов.
2. *Опрантное* (скиннеровское), когда научение происходит путем выбора стимула, сопровождающегося положительным (в противовес отрицательному) подкреплением. Различают также безусловное подкрепление, которое происходит вне специально организованного обусловливания.

"Генерализация". Это понятие отражает феноменологию, относящуюся к стимулу и обобщению воздействия. В начале 50-х годов К. Ноубл, Дж. Лэйси и Р. Смит экспериментально показали, что существует не только моторное, эмоциональное, но и вербальное и также визуальное обобщение.

"Затухание". Это понятие отражает закономерности, связанные с исчезновением реакций, вызванных в результате обусловливания. Можно проследить действие угасания, когда, постепенно снижая неприятный звук при приближении ребенка к животному, можно регистрировать и затухание вызванной реакции страха.

71

"Контробусловливание". Понятие отражает действие обусловливания, несовместимое с первоначальным обусловливающим воздействием. Так, ежедневно во время приема пищи ребенком перед ним помещали кролика, который вызывал у ребенка страх, на безопасном, но с каждым днем сокращающемся расстоянии.

"Эффект частичного подкрепления". Понятие отражает феномен поведения, при котором подкрепление, хотя и не постоянное, вызывает желаемое действие. Именно на этом психологическом эффекте основано действие игровых автоматов.

"Вызванные эмоциональные реакции". Понятие фиксирует феномен, при котором предъявление безразличного условного стимула в сочетании с болезненным безусловным стимулом вызывает страх при повторении предъявления безразличного условного стимула.

"Реакция избегания". Данное понятие характеризует явление исчезновения эмоций страха, когда субъект научается избегать действия болезненного стимула.

"Конфликт". Под конфликтом понимается противоречие между потребностью и связанной с ней реакцией избегания. Например, реакция избегания, связанная с подавлением сексуальной потребности, вызывает фрустрацию и чувство одиночества.

"Избыточное поведение" (двигательное, эмоциональное или мыслительное) возникает как разновидность реакции избегания, в которой происходит генерализация действий, получивших ранее отрицательное подкрепление или их замещение посредством направленности на другой объект. Например, обжегшись на молоке, - дуешь на воду.

Для поведенческой коррекции характерно следующее:

- стремление психолога оказать помощь клиентам, чтобы они реагировали на жизненные

ситуации так, как хотят сами, т.е. содействовать увеличению потенциала их личного поведения или исключению нежелательных способов реагирования;

- отсутствие требования изменить эмоциональные отношения и чувства клиента;
- наличие позитивных отношений между психологом и клиентом, являющихся необходимым, но недостаточным условием эффективного коррекционного воздействия;
- жалобы клиента рассматриваются не как симптомы лежащей за ними проблемы, а как значимый материал, на котором фокусируются коррекционные воздействия;

72

- психолог и клиент договариваются о специфических целях коррекции, понимаемых таким образом, что и клиент и психолог знают, как и когда эти цели могут быть достигнуты.

Цели коррекции. В соответствии с общей направленностью бихевиориальной концепции основная цель коррекционных воздействий - *обеспечение новых условий для научения, т.е. выработка нового адаптивного поведения или преодоление поведения, которое стало дезадаптивным.* Цели коррекционных воздействий в поведенческой психокоррекции формулируются либо как обучение новым адаптивным формам поведения, либо как угасание и торможение имеющихся у субъекта дезадаптивных форм поведения. *Частные цели* могут включать в себя формирование новых социальных умений, овладение психологическими приемами саморегуляции, преодоление вредных привычек, снятие стресса, избавление от эмоциональных травм и т.д.

Позиция психолога. В бихевиориальной психокоррекции психолог выступает в четко определенной роли учителя, наставника или врача. В соответствии с фиксированной ролью он должен быть готов принять на себя груз социально-психологической модели, образца для подражания, каким он выступает в глазах клиента, а также осознавать специфику защитного механизма идентификации, играющую для клиента важную роль в бихевиориальной психокоррекции.

Требования и ожидания от клиента. Роль психолога носит четко фиксированный характер. Так же четко определяется и роль клиента. Поощряется активность, сознательность в постановке целей, желание сотрудничать с психологом и импровизации с новыми формами поведения.

Важнейшим моментом выступает выработка готовности к применению новых форм поведения. Поскольку коррекции подвергается в основном поведение обратившегося, то и задачей коррекционной деятельности выступает формирование оптимальных поведенческих навыков. А психические расстройства различного типа рассматриваются как формы неадаптивного поведения.

73 Техники

1. Методика "негативного воздействия". В ее основе лежит парадоксальное предположение, что от навязчивой негативной привычки можно избавиться, если сознательно многократно повторять ее. Согласно павловскому принципу

73

угасания условный стимул без подкрепления ведет к исчезновению (угасанию) условного рефлекса.

К. Денлап предложил прием избавления от навязчивых движений, тиков, некоторых форм заикания, который заключался в том, что человеку предлагалось сознательно воспроизводить нежелательные реакции 15-20 раз подряд.

Если во время беседы психолога с клиентом (тема беседы - свободная) у клиента появляется нежелательная реакция, беседа прерывается и возобновляется только после того, как клиент многократно сознательно воспроизведет весь комплекс реакций. Так, клиенту с заиканием рекомендуют специально заикаться, многократно (15-20 раз) повторяя слово или фразу, которые вызывают затруднение. Клиенту с навязчивыми движениями предлагают по 10- 15 мин специально повторять это движение.

Первая встреча длится около 30 мин, последующие - до 1 ч. Частота встреч - 2-3 раза в неделю.

При высоком авторитете психолога эффективность методики повышается.

2. Методика "скилл-терапии" (предложена Д. Мейхенбаумом, 1976 г.) направлена на развитие саморегуляции и навыков самоконтроля. Автором была разработана коррекционная программа для изменения поведения импульсивных, гиперактивных, неорганизованных школьников. Программа содержит ряд последовательных этапов:

- *Моделирование.* На этом этапе взрослый ставит задачу, и, рассуждая вслух, решает ее.
- *Совместное выполнение задачи.* Взрослый ставит задачу и совместно с ребенком проговаривает ход ее решения.

· *Вербализация самостоятельного выполнения задачи.* Ребенок самостоятельно формулирует задачи, и, проговаривая вслух решение, самостоятельно поощряет себя ("Я могу это сделать"; "Я справлюсь"...) и оценивает достигнутый результат.

· *"Скрытое" выполнение задачи.* Ребенок решает поставленную задачу, проговаривая решение "про себя" (решает задачу во внутреннем плане).

3. Методики формирования поведения. "Шейпинг". Методика применяется для поэтапного моделирования сложного поведения, которое не было ранее свойственно человеку. Составляется цепочка последовательных шагов, овладение которыми приводит к конечной цели - усвоению новой программы поведения. В этой цепочке наиболее важным является

74

первый элемент, который должен быть четко дифференцирован, а критерии оценки его достижения должны быть предельно ясными. Первый элемент достаточно связан с конечной целью шейпинга, от овладения им зависит успех всей программы, так как именно он направляет все поведение в нужное русло.

Для облегчения овладения первым элементом желательного стереотипа поведения необходимо создать такие условия, при которых это произойдет быстрее и легче всего. В частности, используется разнообразное подкрепление (как материальное, так и социальное - одобрение, похвала и др.). Например, при обучении ребенка навыкам самостоятельного одевания первым элементом может быть привлечение внимания к яркой одежде.

"Сцепление". Методика аналогична методике "шейпинга" по структуре и обратно направлена по схеме формирования желательного поведения.

Желательный поведенческий стереотип рассматривается как цепь отдельных поведенческих актов, при этом конечный результат каждого акта является дискриминантным стимулом*, запускающим следующий поведенческий акт.

Формирование желательного поведения начинается с формирования и закрепления последнего поведенческого акта, находящегося ближе всего к концу цепи, к цели.

Упражнения продолжают до тех пор, пока желаемое поведение всей цепи не будет осуществляться с помощью обычных стимулов.

"Фединг" (затухание) - это постепенное уменьшение величины подкрепляющих стимулов. При достаточно сформированном стереотипе поведения клиент должен реагировать на минимальное подкрепление прежним образом. "Фединг" широко применяется в коррекционной работе со страхами. Один из вариантов методики заключается в том, что в качестве стимулов в начале используются слайды с изображением пугающего объекта или пугающей ситуации. Сразу вслед за предъявлением стимульных слайдов клиенту демонстрируют слайды, вызывающие успокоение. Такое чередование продолжается до тех пор, пока существенно не снизится уровень тревоги, вызываемый появлением пугающего объекта.

75

"Фединг" играет важную роль при переходе от упражнений в ситуации психокоррекции (совместно с психологом) к упражнениям, осуществляемым в реальном повседневном окружении, когда подкрепляющие стимулы исходят уже не от психолога, а от других людей.

Вариантом вербального или невербального подкрепления, повышающим у клиента уровень внимания и фокусировки на желательном стереотипе поведения, может быть побуждение. Подкрепление может выражаться в демонстрации этого поведения, прямых инструкциях, центрированных на нужных действиях, объектах действия и т.д.

4. Методики, основанные на принципах положительного и отрицательного подкрепления.

Положительное подкрепление - предъявление стимула, вызывающего у клиента позитивно окрашенную эмоциональную реакцию, усиление определенных поведенческих реакций.

Отрицательное подкрепление - удаление стимула, вызывающего негативно окрашенную реакцию и поэтому также приводящего к усилению определенных поведенческих реакций.

Нейтральные стимулы - это стимулы, которые не оказывают воздействия на поведение.

"Положительное подкрепление". Поведение человека направляет и формирует подкрепляющие стимулы, которые могут быть безусловными и приобретенными (условные подкрепляющие стимулы).

Безусловные стимулы (пища, вода, определенный уровень сенсорной стимуляции и др.) вызывают врожденные реакции, не зависят от предшествующего обучения, и их подкрепляющая сила зависит от периода депривации и возрастает при его увеличении.

Условные подкрепляющие стимулы формируются в процессе научения и носят в

большинстве случаев социальный характер (внимание, похвала, ласка, одобрение, признание, положительная оценка, слава и т.д.).

Анализ конкретного случая, например появления у ребенка реакций истерического типа, позволяет выявить ситуации, в которых происходит усиление или учащение таких реакций. Как правило, это ситуации, в которых ребенок оказывается в центре внимания. Наблюдение за поведением ребенка позволяет оценить значение других подкрепляющих стимулов.

На основании полученных данных формулируется конкретная гипотеза о характере подкрепляющего стимула. "Выключение"

76

подкрепляющего стимула позволяет проверить гипотезу. Однако необходимо иметь в виду, что после удаления подкрепляющего стимула всегда существует определенный период, в течение которого нежелательное поведение возрастает как по частоте, так и по силе проявления. В это время ребенок "выжимает" из окружающих нужный ему подкрепляющий стимул, а окружающие не выдерживают "атаки" и обычно идут ему навстречу. Поэтому работа в рамках данной методики строится на основе широкого привлечения к коррекционной работе ближайшего окружения клиента.

"Контроль стимула". Методика преследует цели научить клиента:

1. Идентифицировать дискриминантные и облегчающие стимулы в реальной ситуации и выявлять условия, увеличивающие подкрепление нежелательного поведения, и избегать их. Например, установление связи различных ситуаций с едой (в целях контроля за весом) - еда во время случайных встреч со знакомыми, еда при просмотре телевизора, еда во время прогулки и т.д. - с последующим исключением этих стимулов, т.е. еда только в определенном месте и в определенное время.

2. Укреплять стимулы, связанные с желательным поведением. Например, составление списка продуктов и блюд, имеющих низкую калорийность, и научение клиента определенным правилам использования списка. Так, ежедневный письменный учет калорийности потребленных продуктов позволяет быть еще более последовательным в достижении цели.

3. Манипулировать периодом депривации, не доводя его до уровня потери контроля.

Механизм действия методики строится на положении о том, что связь между некоторыми стимулами и реакциями на них носит достаточно жесткий характер. Появление стимула позволяет точно предсказать ответ, поэтому, контролируя условия появления стимулов и предшествующих реакций, можно добиваться изменения поведения с меньшими затратами времени и сил, чем контролируя результаты самого поведения.

События, предшествующие поведению, группируют следующим образом:

- дискриминантные стимулы, связанные в прошлом с определенным подкреплением;
- облегчающие стимулы, вызывающие определенное поведение. Например, новая прическа и новый стиль одежды могут способствовать появлению желания общаться;

77

- условия, увеличивающие силу подкрепления (обычно это период депривации какой-либо потребности, например период голода).

"Угашение". Методика служит решению задачи изменения нежелательного поведения и основана на принципе исчезновения положительно подкрепляемой реакции. Она аналогична методике "Положительное подкрепление", содержит ряд этапов, наиболее важным из которых является диагностический, устанавливающий особенности окружения, подкрепляющие нежелательное поведение. "Угашение" предполагает лишение клиента всех положительных подкреплений данного нежелательного стереотипа поведения. Скорость "Угашения" зависит от того, каким образом в реальной жизни подкреплялся этот стереотип.

Методика требует значительного времени, так как нежелательное поведение, прежде чем угаснуть, проходит через период первоначального возрастания по частоте и силе.

Одним из вариантов методики "Угашение" является *лишение всех положительных подкреплений*. Наиболее эффективным способом лишения всех положительных подкреплений считается изоляция, в реальной жизни она практически сводится к социальной изоляции. Например, ребенка удаляют в другую комнату одного, при этом окружение остается без изменения. Такая изоляция вызывает положительное подкрепление или означает прекращение действия стимула.

"Оценка ответов". Методику называют также методикой "штрафов". Суть ее сводится к уменьшению числа позитивных подкреплений за нежелательное поведение.

Программа составляется таким образом, чтобы уменьшение определенных положительных

подкреплений (а в методике используется только положительное подкрепление) не могло быть легко заменено другими положительными подкреплениями.

"Насыщение". Методика основана на том, что даже положительно подкрепляемое поведение имеет тенденцию к самоистощению, если оно продолжается в течение длительного времени (а положительное подкрепление теряет свою силу).

"Наказание". Методика заключается в использовании отрицательного (аверсивного) стимула сразу за реакцией, которую необходимо угасить.

К *аверсивному обусловливанию* прибегают в случаях антисоциального поведения или вредных для организма привычек

78

(курение, алкоголизм, обжорство). В противоположность систематической десенсибилизации этот метод заключается в сочетании неприятного воздействия или неприятного состояния с ситуацией, которая обычно доставляет удовольствие. Например, если всякий раз, когда пьяница поднесет стакан с алкоголем ко рту, он будет получать удар электрическим током, то весьма вероятно, что удовольствие, которое он прежде получал от алкоголя, сильно ослабеет, а после нескольких повторений такого опыта - исчезнет совсем, и сменится условно-рефлекторным отвращением к выпивке.

В методике наказания используются преимущественно социальные стимулы, такие как высмеивание, осуждение, негативная оценка поведения и др., если болезненные стимулы являются практически всеобщими и оказывают воздействие практически стопроцентно, то действие социальных стимулов специфически индивидуально.

Методика эффективна при соблюдении следующих условий:

1. *Соблюдение определенного временного интервала между реакцией и стимулом.* Эффект наблюдается, если отрицательный стимул применяется непосредственно (с интервалом от десятых долей секунды до нескольких секунд) после ответной реакции. Если применение стимула запаздывает, его эффективность начинает быстро уменьшаться.

2. *Использование определенной схемы применения отрицательного стимула.* На первом этапе более эффективное подавление нежелательного поведения достигается с помощью *постоянного* применения отрицательного стимула и лишь спустя некоторое время можно переходить к *непостоянной* схеме угашения.

3. *Наличие в поведении клиента альтернативных ответных реакций.* Это условие касается угашения только того поведения, которое имеет целенаправленный характер. В этом случае поскольку цель сохраняет свое значение для клиентов, а имеющийся в репертуаре стереотип ее достижения оказывается заблокированным, то при отсутствии других "желательных" стереотипов поведения это часто вызывает агрессию или другие формы деструктивного поведения.

Все это ограничивает сферу использования данной методики.

В качестве частных приемов коррекции отклоняющегося поведения у детей, основанных на отрицательном подкреплении, используют следующие:

79

· *"Тайм-аут"* - удаление из класса или группы, при котором ребенок с отклоняющимся поведением лишается возможности получить положительное подкрепление, связанное с групповой деятельностью. Прием удаления эффективен в коррекции агрессивного деструктивного поведения.

· *"Гиперкоррекция"* - эффективный прием для коррекции поведения детей и взрослых, нарушающих институциональные нормы. Сущность его в том, чтобы индивид вначале и немедленно восстановил разрушенный им порядок вещей, принес извинение в связи со своим неадекватным поведением, а затем принял на себя дополнительные обязанности по сохранению среды обитания.

· *"Штраф"* - прием, широко используемый в коррекции. Следует только точно оговорить иерархию нарушений и размер соответствующего штрафа за произведенное нарушение.

В поведенческой психокоррекции используют также техники *систематической десенсибилизации; тренинги* (релаксации, эмоциональные, поведения, общения и т.д.); *погружения; аверсивная терапия; символическая экономия или "жетонная" техника.*

К преимуществам поведенческой коррекции можно отнести непродолжительность, что позволяет контролировать вызываемые ею эффекты. Методы поведенческой терапии широко применяются при различных формах деструктивного поведения: *курении, алкоголизме, фобиях, заикании* и т.д.

Психологи, использующие в качестве коррекционного метод поведенческой терапии,

ориентируются не на причины нарушения поведения, а на само нарушенное поведение. Многие авторы отмечают эффективность поведенческой терапии именно при работе с детьми. Объясняется это следующими факторами:

1. Возможностью контроля социальной среды ребенка.
2. Особенности дезадаптивного поведения детей.
3. Относительной краткостью воздействия, что особенно важно при работе с детьми.

Д. Гельфанд, К. О'Лири, Г. Уилсон считают, что для проведения поведенческой терапии практически нет возрастных границ. Описаны случаи работы с детьми первого года жизни. Многие авторы отмечают широкий диапазон нарушений, при которых целесообразно проведение поведенческой

80

коррекции. Особенно поддаются ей энурез, страхи, расстройства сна и аппетита, приступы раздражительности. Эффективность поведенческой терапии показана для детей, страдающих гиперактивностью, анорексией и энурезом.

81

* *Дискриминантный стимул* - стимул, предшествующий по времени определенной поведенческой реакции.

Глава 3. КОГНИТИВНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ

§ 1. ОСОБЕННОСТИ КОГНИТИВНОЙ ПСИХОКОРРЕКЦИИ

Когнитивная психология появилась как ответная реакция на бихевиоризм и гештальтпсихологию. Поэтому в когнитивной психокоррекции основное внимание уделяется познавательным структурам психики и упор делается на личность, личностные конструкты и в целом на логические способности. В основе когнитивного подхода лежат теории, описывающие личность с точки зрения организации познавательных структур. Именно с ними работает психолог в коррекционном плане, причем в ряде случаев речь идет не только о нарушениях собственно познавательной сферы, но и о сложностях, определяющих проблемы общения, внутренних конфликтах и т.д. Когнитивная психокоррекция ориентирована на настоящее. Этот подход директивен, активен и ориентирован на проблему клиента, применяется как в индивидуальной, так и в групповой форме, а также для коррекции семейных и супружеских отношений.

Можно выделить следующие его особенности:

1. Основное внимание уделяется не прошлому клиента, а его *настоящему* - мыслям о себе и о мире. Считается, что знание причин нарушений не всегда ведет к их исправлению: например, если человек приходит к врачу с переломом кости, то в задачу врача входит заживление перелома, а не изучение причин, которые привели к нему.
2. В основе коррекции лежит научение новым способам мышления.
3. Широкое применение системы домашних заданий, направленных на перенос полученных новых навыков в среду реального взаимодействия.
4. Основная задача коррекции - изменения в восприятии себя и окружающей действительности, при этом признается, что знания о себе и мире влияют на поведение, а поведение и его последствия воздействуют на представления о себе и мире.

81 В когнитивном подходе можно выделить два направления:

1. Когнитивно-аналитическое.
2. Когнитивно-поведенческое.

82 Когнитивно-аналитическое направление

Методологической и теоретической основой данного направления являются работы Ж. Пиаже, Л.С. Выготского, теория Д. Келли, работы А. Риле.

Основная задача - создание *модели* психологической проблемы, которая была бы понятна клиенту и с которой он мог бы работать самостоятельно.

Модель строится на основе метода репертуарных решеток Д. Келли и представляет собой набор согласованных и логически взаимосвязанных гипотез (так называемый модуль процедурной последовательности), в котором взаимодействуют восприятие, эмоции, действия и мысли. Элементы модуля находятся в реципрокной зависимости: каждый элемент вызывает следующий, а последний вновь вызывает запускающий элемент, который часто воспринимается клиентом как основная проблема.

Задачей психолога Д. Келли считал выяснение неосознаваемых категорий мышления (которые являются источником негативных переживаний) и обучение клиента *новым* способам мышления. Для этого он создал техники *непосредственной* коррекции неадекватных способов мышления.

Основные понятия, используемые в когнитивно-аналитическом направлении: "ловушки", "дилеммы", "препятствия".

Ловушки - сложные, повторяемые поведенческие шаблоны. Например, имеющееся у клиента чувство неуверенности порождает стремление демонстрировать уверенное поведение. Это стремление приводит к наблюдению за проявлениями уверенности у других и копированию подобного поведения, что ведет к еще большему дистанцированию от окружающих и порождает страх одиночества. Со страхом одиночества связан отказ от уверенной модели поведения, что, в свою очередь, способствует осознанию неуспешности и усилению чувства неуверенности.

Начальным и конечным элементом указанного процесса является чувство неуверенности. Специфика психологической организации данного клиента такова, что любая попытка преодолеть чувство неуверенности (в рамках данного модуля) приводит к его усилению.

82

Дилеммы - это стратегии поведения, построенные на альтернативном мышлении и предполагающие две взаимоисключающие формы поведения. Например, у клиента есть выраженное стремление к близости с другим человеком. Однако возникающая форма близости такова, что при этом клиент теряет самостоятельность, возникает ощущение зависимости. Самостоятельность же означает полную противоположность близости и вызывает чувство одиночества. Таким образом у клиента возникает дилемма: либо он самостоятелен, но одинок, либо он близок с любимым человеком, но зависим. Оба эти варианта клиента не устраивают, и он демонстрирует поочередно каждый из них, испытывая при этом страдания и неудовлетворенность.

Препятствия - вариант поведения, при котором, ставя цель, клиент не осознает и не учитывает ее серьезности. Примером может служить попытка фрустрированного клиента бросить курить. При этом цель - попытка бросить курить - недостижима, поскольку при ее постановке клиент осознает только некоторые (видимые) аспекты курения (наносимый вред своему здоровью, окружающим, неприятный запах, расходы и т.д.), но не осознает, что курение для него является важным элементом копинг-поведения, и встроена в стратегию борьбы со стрессом. При любой попытке бросить курить нарастает дискомфорт и резко снижается толерантность к фрустрации и стрессу, что усиливает желание закурить.

Основные этапы работы с клиентом:

1. Диагностический.
2. Активного взаимодействия.
3. Перерыв.
4. Заключительный.

1. **Диагностический этап.** Знакомство с проблемами клиента, глубокое изучение его биографии, совместное с клиентом формулирование его проблем.

Завершается этап передачей клиенту письма, в котором излагаются эпизоды его биографии, по мнению психолога, имеющие отношение к настоящей проблеме, раскрывается психологический смысл этих эпизодов, суммируются представления психолога о причинах проблемы, раскрывается связь ситуации, в которой возникает симптоматика, с имеющимися "невротическими способами поведения" и сильными эмоциональными переживаниями.

83

Письмо клиент читает вначале самостоятельно, а затем в присутствии психолога. После прочтения уточняются формулировки и причины проблемы, обсуждаются с клиентом и принимаются цели и план коррекции.

Этап составляет 3-5 встреч.

2. **Активный этап.** Задача данного этапа - научить клиента видеть неадаптивные формы собственного поведения. Наблюдая за собой (используя для этого различные приемы - ведение домашнего дневника, заполнение когнитивных карт и др.) и обсуждая с психологом результаты наблюдений, клиент начинает понимать, какие процессы управляют его жизнью. Этот этап состоит из 9-12 встреч.

3. **Перерыв.** В течение 2-3 мес. клиент самостоятельно (не встречаясь с психологом) использует освоенные формы поведения в повседневной жизни.

4. **Заключительный этап.** Клиент и психолог обсуждают прогресс в ситуации клиента, новые формы поведения, проблемное поведение клиента с целью доработки самых сложных его элементов.

Этот этап составляет 3-4 встречи.

В ситуации клиентов с ярко выраженными психологическими проблемами коррекционная работа ведется без перерыва для поддержания высокого уровня мотивации взаимодействия и для оказания эмоциональной помощи и поддержки клиенту.

Когнитивно-аналитическая коррекция показана для клиентов: с личностными нарушениями, депрессивными реакциями, страхами, нарушениями влечений, страдающих зависимостями разного вида (алкоголь, наркотики и др.), психосоматическими заболеваниями.

Целями когнитивной психокоррекции являются:

- исправления ошибочной переработки информации;
- помощь клиентам в изменении убеждений, которые поддерживают неадаптивное поведение и неадаптивные эмоции.

Позиция психолога. Позиция психолога достаточно директивная, он - учитель, наставник.

84 Техники

Для опровержения дисфункциональных убеждений и содействия более реалистичному адаптивному мышлению используются как когнитивные, так и некоторые поведенческие методы.

Когнитивная психокоррекция предполагает,

84

что проблемы у индивида вытекают главным образом из неких искажений реальности, основанных на ошибочных предпосылках и допущениях. Эти неправильные представления возникают в результате неправильного научения в процессе познавательного или когнитивного развития личности. А отсюда выводится формула воздействия: *психолог помогает клиенту отыскать искажение в мышлении и научиться альтернативным, более реалистичным способам формулирования своего опыта.* Когнитивная психокоррекция вначале нацелена на снятие симптома, включая проблемное поведение и логические искажения, но ее конечной целью является устранение систематических предубеждений в мышлении клиента. Когнитивная психокоррекция рассматривает убеждения пациента как гипотезы, которые можно проверить с помощью поведенческого эксперимента.

Поведенческий эксперимент - проверка искаженных убеждений или страхов в ситуации реальной жизни. Когнитивный психолог не говорит клиенту, что его убеждения иррациональны или неправильны, или что ему необходимо принять убеждения психолога. Вместо этого психолог задает вопросы для извлечения информации о значении функций и последствиях убеждений клиента. В конце концов клиент сам решает, отвергать, модифицировать или сохранять ли ему свои убеждения, предварительно осознав их эмоциональные или поведенческие последствия. Так, Д. Келли в центр своей теории личностных конструктов ставил представления о том, что главным является то, какими средствами располагает человек для описания мира для прогнозирования будущих событий.

По Д. Келли, человек строит образ реальности на основе особых индивидуальных понятийных шкал, позволяющих устанавливать сходство и различие между событиями. Простейшие примеры таких шкал: *добрый - злой; сильный - слабый; умный - глупый.* Эти шкалы (они же и есть личностные конструкты), включенные в сложные взаимосвязи, образуют системы, позволяющие выдвигать гипотезы о мире.

Не подтверждение гипотез влечет либо отказ от конструкта, либо перестройку отношений между конструктами. Личностные сложности, по Келли, обусловлены неадекватностью конструктов, трудностями в их перестройке. И соответственно на это необходимо направить коррекционные усилия.

85

Техники

1. Метод "Фиксированной роли". Для решения вопроса перестройки личностных конструктов Д. Келли предложил технику, которую называл методом "фиксированной роли". В ходе коррекционного взаимодействия клиенту предлагают (на основе соответствующих приемов) посмотреть на мир глазами другого человека и вести себя соответственно. Клиент с помощью психолога активно экспериментирует с принимаемыми ролями гипотетических персонажей. Существенной особенностью является то, что ролевая игра разворачивается не в специальных (коррекционных) условиях, а в реальной жизни клиента.

Для того чтобы выяснить, как клиент структурирует свой образ "Я" в рамках своей системы личностных конструктов, психолог просит клиента написать небольшую пьесу, в которой он был бы главным действующим лицом. Такой прием позволяет получить цельный образ личности клиента, а не просто набор хороших и плохих качеств, характеризующих клиента.

Психолог уточняет, какой смысл вкладывает клиент в используемые им слова, как учитывает свой жизненный опыт в попытках поддержать "Я-концепцию" и как он видит развитие своего "Я" в будущем.

Затем психолог предлагает клиенту написать сочинение: дать самому себе характеристику глазами другого человека, который хорошо знает клиента. Этот другой и станет тем персонажем, роль которого в дальнейшем будет разыгрывать клиент.

После того как сочинение написано, клиента просят представить, что он будет временно отсутствовать (например, уедет в отпуск), а его место займет персонаж, в которого ему надо будет постараться перевоплотиться. Для этого клиенту необходимо попытаться представить себе во всех подробностях, что тот мог говорить, думать, делать, чувствовать и даже какие он мог бы видеть сны.

Проанализировав характеристику клиента с точки зрения основных факторов, которые он использовал для самоописания, психолог готовит сценарий разыгрываемой роли.

Предлагаемая клиенту роль должна включать, как минимум, одну характеристику, противоположную его самоописанию. Она может быть выбрана на основе используемой самим клиентом полярности: например, в самоописании клиент использует конструкт "осторожный - агрессивный" либо клиенту предлагается характеристика, которая ни-86

когда даже не приходила ему в голову и которую ему будет нелегко интегрировать в существующую систему конструктов.

По мнению Д. Келли, клиенту может быть полезно проанализировать последствия неизвестного ему до сих пор поведения, сыграв роль, созданную на основе нового конструкта. Д. Келли настаивал на том, чтобы предлагаемая роль разыгрывалась именно при условии ее понимания в свете теории личностных конструктов. Клиент должен действовать в рамках роли с учетом взглядов других людей и концентрировать внимание не только на *поведении* окружающих, но и на *различии точек зрения*.

Психолог исходит из того, что цель ролевой игры состоит не в "искоренении" личности клиента и замене ее новой личностью (поэтому недопустима прямая критика или сомнения в целостности личности клиента), а в понимании того, что разыгрываемая роль относится к гипотетической личности, созданной как противоположность личности клиента. Исполняя роль, клиент проверяет гипотезу о своей личности, сформулированную совместно с психологом. Однако поскольку клиент никогда не предполагал, что существуют альтернативы его личности, то ему трудно согласиться с тем, что последняя - гипотетический конструкт и все, что клиент испытывал и переживал ранее, являлось различными последствиями свойственного ему поведения. Принимая новую, придуманную роль, клиенту легче рассматривать ее в качестве гипотезы.

Во время "репетиций" психолог может исполнять роли значимых для клиента людей или обмениваться ролями с самим клиентом. Д. Келли считал этот обмен особенно важным, полагая, что тем самым клиент пытается реконструировать взгляды

других людей. Последнее - необходимая предпосылка успешного ролевого взаимодействия. Психолог должен суметь показать клиенту, как частные гипотезы могут быть использованы в качестве основы для структурирования взаимодействий между ним и другими людьми и для интерпретации результатов этого взаимодействия.

Разыгрывая различные ситуации со значимыми людьми, клиент начинает постепенно осознавать, что он может успешнее экспериментировать с межличностными отношениями, используя свое собственное поведение как "независимую переменную", т.е. его поведение может выступать как переменная в любой ситуации, которая потенциально находится под контролем и может систематически управляться.

87

Постепенно с приобретением новых навыков клиент может обнаружить, что он способен вызывать у своего социального окружения именно те реакции, которые и намеревался вызвать. Клиент становится исследователем в бесконечной программе, в которой он при помощи собственного поведения ставит все новые и новые вопросы и в которой единственной независимой переменной во всех экспериментальных ситуациях является его собственное поведение.

В конце психокоррекционной работы (в целом она длится 1-2 нед.) клиенту разрешается вернуться к свойственному ему ранее ролевому поведению. "Вернувшись" в свое прежнее "Я" клиент обсуждает с психологом приобретенный опыт.

В заключение психолог передает клиенту ответственность за оценку приобретенного им опыта и за то, что он впоследствии предпримет с учетом этого нового опыта. Д. Келли утверждал, что

клиент не должен пытаться играть предложенную ему роль в дальнейшем, даже если эксперимент был очень удачным. Заданием для клиента становится конструирование своей собственной личности в новых и новых сериях эксперимента, которые могут продолжаться всю жизнь.

Играя роль новой личности с новым взглядом на себя и других - сначала наедине с психологом, а затем в реальной жизни - клиент убеждается, что многие опасения, лежащие в основе его проблем, напрасны и беспочвенны и он способен к новому конструктивному поведению.

2. "**Подъем по лестнице**". Техника позволяет клиенту изучить иерархию конструктов. Если клиент предпочитает пользоваться подчиняющимися конструктами, то психолог задает ему вопросы: "Почему? Чем лучше для вас играть подчиняющие роли?" Обсуждение конструктов с помощью вопросов, начинающихся со слова "почему", похоже на своеобразный подъем вверх по лестнице.

3. "**Складывание пирамиды**". Эта техника очень похожа на технику "Подъем по лестнице", но психолог вместо вопроса "почему?" задает вопрос "как?". Процедура складывания пирамиды представляет собой своеобразное движение "вниз", к конкретизации описания поведения вследствие действия того или иного конструкта, а "Подъем по лестнице" представляет собой движение "вверх", к поиску более широкого мотива, который запускается вопросом "почему?", т.е. к обнаружению более абстрактного конструкта.

88

4. "**АВС-модель**". Данная техника заключается в том, что клиента просят охарактеризовать каждый полюс исследуемого конструкта. Например, у женщины имеется избыточный вес. Психолог задает ей следующие вопросы: "Какие преимущества у нее есть вследствие избыточного веса? Какие минусы приносит в ее жизнь большой вес?" Отвечая на вопросы, поставленные подобным образом, клиент имеет возможность определить границы действия конструкта и предпринять попытки для его перестройки.

89

§ 2. РАЦИОНАЛЬНО-ЭМОТИВНАЯ ТЕРАПИЯ (РЭТ) А. ЭЛЛИСА

Основатель РЭТ А. Эллис сформулировал ряд положений, которые активно используются в практической коррекционной психологии. Одним из таких положений, часто цитируемых Эллисом, является высказывание: "Людам мешают не вещи, а то, какими они их видят" (*Этикет*).

Основываясь на подчеркнута-научных подходах в структуре индивидуального сознания, А. Эллис стремится освободить клиента от уз и шор стереотипов и клише, обеспечить более свободный и непредубежденный взгляд на мир. В концепции А. Эллиса человек трактуется как *самооценивающий, самоподдерживающий и самоговорящий*.

А. Эллис считает, что каждый человек рождается с определенным потенциалом, и этот потенциал имеет две стороны: *рациональную и иррациональную; конструктивную и деструктивную и т.д.* Согласно А. Эллису психологические проблемы появляются тогда, когда человек пытается следовать простым предпочтениям (желаниям любви, одобрения, поддержки) и ошибочно полагает, что эти простые предпочтения - абсолютные мерилы его жизненного успеха. К тому же человек - существо, чрезвычайно подверженное различным влияниям на всех уровнях - от биологического до социального. Поэтому сводить всю изменчивую многосложность человеческой природы к чему-то одному А. Эллис не склонен.

В РЭТ выделяется три ведущих психологических аспекта функционирования человека: мысли (когниции), чувства и поведение. А. Эллис выделял два типа когниций: дескриптивные и оценочные.

Дескриптивные когниции содержат информацию о реальности, о том, что человек воспринял в мире, это "чистая"

89

информация о реальности. **Оценочные** когниции отражают отношение человека к этой реальности. Дескриптивные когниции обязательно соединены с оценочными связями разной степени жесткости.

Необъективные события сами по себе вызывают у нас позитивные или негативные эмоции, а наше внутреннее восприятие этих событий - их оценку. Мы чувствуем то, что думаем по поводу воспринятого. Расстройства в эмоциональной сфере являются результатом нарушений в когнитивной сфере (таких как сверхгенерализация, ложные выводы и жесткие установки).

Источник психологических нарушений - это система индивидуальных иррациональных представлений о мире, усвоенная, как правило, в детстве от значимых взрослых. Эти нарушения

А. Эллис назвал *иррациональными установками*. С точки зрения А. Эллиса, это жесткие связи между дескриптивными и оценочными когнициями типа предписания, требования, обязательного приказа, не имеющего исключений, и они носят абсолютистский характер. Поэтому иррациональные установки не соответствуют реальности как по силе, так и по качеству этого предписания. Если иррациональные установки не реализуются, они приводят к длительным, неадекватным ситуации эмоциям, затрудняют деятельность индивида. Сердцевиной же эмоциональных нарушений, по мнению Эллиса, является самообвинение.

Важным в РЭТ является понятие "*ловушка*", т.е. все те когнитивные образования, которые создают необоснованную невротическую тревогу. У нормально функционирующего человека имеется *рациональная система* оценочных когниции, которая представляет собой систему гибких связей между дескриптивными и оценочными когнициями. Она носит вероятностный характер, выражает скорее пожелание, предпочтение определенного развития событий, поэтому приводит к умеренным эмоциям, хотя иногда они и могут носить интенсивный характер, однако не захватывают индивида надолго и поэтому не блокируют его деятельность, не препятствуют достижению целей.

Возникновение психологических проблем у клиента связано с функционированием системы *иррациональных установок*.

В концепции Эллиса утверждается, что хотя быть любимым в атмосфере принятия приятно, человек должен чувствовать себя достаточно уязвимым и в такой атмосфере, и

90

не чувствовать себя дискомфортно в отсутствии атмосферы любви и полного принятия.

А. Эллис предполагал, что положительные эмоции (такие как чувства любви или восторга) часто связаны или являются результатом внутреннего убеждения, выраженного в виде фразы: "Это для меня хорошо". Отрицательные эмоции (такие как гнев или депрессия) связаны с убеждением, выраженным фразой: "Это для меня плохо". Он считал, что эмоциональный отклик на ситуацию отражает "ярлык", который ей "приклеивают" (например, она опасна или приятна), даже в том случае, когда "этикетка" не соответствует действительности. Для достижения счастья необходимо рационально сформулировать цели и выбрать адекватные средства.

Эллис разработал своеобразный "*кодекс невротика*", т.е. комплекс ошибочных суждений, стремление к выполнению которого ведет к психологическим проблемам:

1. Существует жесткая необходимость быть любимым или одобряемым каждым человеком в значимом окружении.
2. Каждый должен быть компетентным во всех областях знаний.
3. Большинство людей подлые, испорченные и достойны презрения.
4. Произойдет катастрофа, если события пойдут иным путем, чем запрограммировал человек.
5. Человеческие несчастья обусловлены внешними силами, и у людей мало возможности их контролировать.
6. Если существует опасность, то не следует ее преодолевать.
7. Легче избежать определенных жизненных трудностей, чем соприкоснуться с ними и нести за них ответственность.
8. В этом мире слабый всегда зависит от сильного.
9. Прошлая история человека должна влиять на его непосредственное поведение "сейчас".
10. Не следует беспокоиться о чужих проблемах.
11. Необходимо правильно, четко и отлично решать все проблемы, а если этого нет, то произойдет катастрофа.
12. Если кто-либо не контролирует свои эмоции, то ему невозможно помочь.

А. Эллис предложил свою структуру личности, названную им по первым буквам латинского алфавита "*АВС-теория*": *А* - активирующее событие; *В* - мнение клиента о событии; *С* - эмоциональные или поведенческие последствия события; *Д* - последующая реакция на событие в

91

результате мыслительной переработки; *Е* - завершающее ценностное умозаключение (конструктивное или деструктивное).

Эта концептуальная схема нашла широкое применение в практической коррекционной психологии, поскольку позволяет самому клиенту в форме дневниковых записей вести эффективное самонаблюдение и самоанализ.

Анализ поведения клиента или самоанализ по схеме "*событие - восприятие события - реакция - обдумывание - вывод*" обладает высокой продуктивностью и обучающим эффектом.

"АВС-схема" используется для того, чтобы помочь клиенту в проблемной ситуации перейти с иррациональных установок на рациональные. Работа строится в несколько этапов.

Первый этап - кларификация, прояснение параметров события (А), в том числе параметров, наиболее эмоционально затронувших клиента, вызвавших у него неадекватные реакции.

$$A = (A_0 + A_c) \Rightarrow B,$$

где A_0 - объективное событие (описанное группой наблюдателей);

A_c - субъективно воспринятое событие (описанное клиентом);

B - система оценки клиента, определяющая, какие параметры объективного события будут восприняты и будут значимы.

На этом этапе происходит личностная оценка события. Кларификация позволяет клиенту дифференцировать события, которые могут быть и которые не могут быть изменены. При этом цель коррекции - не поощрение клиента к уходу от столкновения с событием, не изменение его (например, переход на новую работу при наличии неразрешимого конфликта с начальником), а осознание системы оценочных когний, затрудняющих разрешение этого конфликта, перестройка этой системы и только после этого - принятие решения об изменении ситуации. В противном случае клиент сохраняет потенциальную уязвимость в сходных ситуациях.

Второй этап - идентификация эмоциональных и поведенческих последствий воспринятого события (С). Цель этого этапа - выявление *всего диапазона* эмоциональных реакций на событие (так как не все эмоции легко дифференцируются человеком, а некоторые подавляются и не осознаются из-за включения рационализации и других механизмов защиты).

92

Осознание и вербализация испытываемых эмоций могут быть затруднены у некоторых клиентов: у одних - из-за словарного дефицита, у других - из-за поведенческого дефицита (отсутствие в арсенале поведенческих стереотипов, обычно связанных с умеренным проявлением эмоций). Такие клиенты реагируют полярными эмоциями, или сильной любовью, или полным отвержением.

Выявлению иррациональных установок помогает анализ используемых клиентом слов. Обычно с иррациональными установками связаны слова, отражающие крайнюю степень эмоциональной вовлеченности клиента (кошмарно, ужасно, потрясающе, невыносимо и др.), имеющие характер обязательного предписания (необходимо, надо, должен, обязан и др.), а также глобальных оценок лица, объекта или события.

А. Эллис выделил четыре наиболее распространенные группы иррациональных установок, создающих проблемы:

1. Катастрофические установки.
2. Установки обязательного долженствования.
3. Установки обязательной реализации своих потребностей.
4. Глобальные оценочные установки.

Цель этапа достигнута, когда в проблемной области выявлены иррациональные установки (их может быть несколько), показан характер связей между ними (параллельные, артикуляционные, иерархической зависимости), делающей понятной многокомпонентную реакцию индивида в проблемной ситуации.

Необходимо также выявление рациональных установок клиента, поскольку они составляют позитивную часть отношения, которая может быть расширена в последующем.

Третий этап - реконструкция иррациональных установок. К реконструкции следует приступать, когда клиент легко идентифицирует иррациональные установки в проблемной ситуации. Она может протекать: на когнитивном уровне, уровне воображения, уровне поведения - прямого действия.

Реконструкция на *когнитивном уровне* включает доказательство клиентом истинности установки, необходимости ее сохранения в данной ситуации. В процессе такого рода доказательств клиент еще более отчетливо видит негативные последствия сохранения данной установки. Применение вспомогательного моделирования (как бы другие решали эту проблему, какие установки они имели бы при этом) позволяет сформировать на когнитивном уровне новые рациональные установки.

93

При реконструкции *на уровне воображения* используется как негативное, так и позитивное воображение. Клиента просят мысленно погрузиться в психотравмирующую ситуацию. При *негативном* воображении он должен максимально полно испытать прежнюю эмоцию, а затем попытаться уменьшить ее уровень и осознать, за счет каких новых

установок ему удалось достичь этого. Такое погружение в психотравмирующую ситуацию неоднократно повторяется. Тренировка может считаться эффективно завершенной, если клиент уменьшил интенсивность испытываемых эмоций с помощью нескольких вариантов установок. При **позитивном** воображении клиент сразу представляет проблемную ситуацию с позитивно окрашенной эмоцией.

Реконструкция с помощью прямого действия является подтверждением успешности модификаций установок, проведенных на когнитивном уровне и в воображении. Прямые действия реализуются по типу методик наводнения, парадоксальной интенции, техники моделирования.

Четвертый этап - закрепление адаптивного поведения с помощью домашних заданий, выполняемых клиентом самостоятельно. Они также могут проводиться на когнитивном уровне, в воображении или на уровне прямых действий.

РЭТ прежде всего показана клиентам, способным к интроспекции, рефлексии, анализу своих мыслей.

Цели коррекции. Главная цель - оказание помощи в пересмотре системы убеждений, норм и представлений. Частная цель - освобождение от идеи самообвинения.

Кроме того, А. Эллис сформулировал ряд желаемых качеств, достижение которых клиентом может выступить конкретной целью психокоррекционной работы: социальный интерес, интерес к себе, самоуправление, терпимость, гибкость, принятие неопределенности, научное мышление, само-принятие, способность к риску, реализм.

Позиция психолога. Позиция психолога, работающего в русле данной концепции, безусловно, директивна. Он разъясняет, убеждает. Он авторитет, который опровергает ошибочные суждения, указывая на их неточность, произвольность и т.д. Он апеллирует к науке, к способности мыслить и, по выражению Эллиса, не занимается отпущением грехов, после которого клиент может быть и чувствует себя легче, но неизвестно, легче ли ему на самом деле.

Требования и ожидания от клиента. Клиенту отводится роль ученика, и соответственно его успех трактуется в зависимости

94

от мотивации и идентификации с ролью учащегося.

Предполагается, что клиент проходит три уровня инсайта:

1. Поверхностный - осознание проблемы.
2. Углубленный - распознавание собственных интерпретаций.
3. Глубинный - на уровне мотивации к изменению.

В целом же психологические предпосылки РЭТ следующие:

- признание личной ответственности клиента за свои проблемы;
- принятие идеи, что имеется возможность решительно повлиять на эти проблемы
- признание того, что эмоциональные проблемы клиента проистекают из его иррациональных представлений о себе и о мире;
- обнаружение (осознавание) клиентом у себя этих представлений;
- признание клиентом полезности серьезного обсуждения этих представлений;
- согласие прилагать усилия к конфронтации со своими алогичными суждениями;
- согласие клиента на использование РЭТ.

95 Техники

РЭТ характеризуется широким набором психотехник, в том числе заимствованных из других направлений.

1. Обсуждение и опровержение иррациональных взглядов.

Психолог активно дискутирует с клиентом, опровергает его иррациональные взгляды, требует доказательств, уточняет логические основания и т.д. Большое внимание уделяется смягчению категоричности клиента: вместо "Я должен" - "Мне бы хотелось"; вместо "Будет ужасно, если..." - "Наверно, не совсем удобно будет, если..."; вместо "Я обязан выполнить эту работу" - "Я хотел бы выполнить эту работу на высоком уровне".

2. **Когнитивное домашнее задание** связано с самоанализом по "АВС-модели" и переструктурированием привычных вербальных реакций и интерпретаций.

3. **Рационально-эмотивное воображение.** Клиента просят вообразить трудную для него ситуацию и свои чувства в ней. Затем предлагается изменить самоощущения в ситуации и посмотреть, какие изменения в поведении это вызовет.

95

4. **Ролевая игра.** Проигрываются беспокоящие ситуации, прорабатываются неадекватные

интерпретации, особенно несущие в себе самообвинение и самоуничтожение.

5. **"Атака на страх"**. Техника состоит в домашнем задании, смысл которого в том, чтобы выполнить действие, которое обычно вызывает страх или психологические затруднения у клиента. Например, клиенту, который испытывает сильный дискомфорт при общении с продавцом предлагают зайти в крупный магазин со множеством отделов и в каждом отделе попросить показать ему какую-либо вещь.

96

§ 3. КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД А. БЕКА

В своей монографии "Когнитивная терапия и эмоциональное расстройство" (1976) А. Бек высказывает принципиально новый подход к коррекции эмоциональных нарушений, отличный от традиционных школ психоанализа и поведенческой терапии.

Когнитивный подход к эмоциональным расстройствам изменяет взгляд человека на самого себя и свои проблемы. Клиента учат возможности увидеть в себе индивида, склонного рождать *ошибочные* идеи, но и способного отказаться от ошибочных идей или их исправить. Только определив или исправив ошибки *мышления*, клиент может создать для себя жизнь с более высоким уровнем самоосуществления.

Главная идея когнитивной психокоррекции А. Бека состоит в том, что решающим фактором для выживания организма является переработка информации. В результате рождаются программы поведения. Человек выживает, получая информацию из окружающей среды, синтезируя ее и планируя действия на основе этого синтеза, т.е. вырабатывая самостоятельно программу поведения.

Программа может быть *нормальной (адекватной)* или *неадекватной*. В случае когнитивного сдвига в переработке информации начинает формироваться аномальная программа. Например, получив определенный опыт в некоторых жизненных ситуациях, люди начинают тенденциозно интерпретировать свой опыт: человек, для которого идея возможной внезапной смерти имеет особое значение (в связи с тем, что он потерял кого-то из близких родственников), может, пережив угрожающий эпизод, начать интерпретировать нормальные телесные ощущения как сигнал наступающей смерти. У него развивается тревожное состояние,

96

которое может перерасти в болезненно-тревожное, при этом его программа поведения активизируется программой выживания. Из всего поступающего потока информации будут выбираться "сигналы опасности" и блокироваться "сигналы безопасности". И в результате на относительно незначительные стимулы клиент начинает реагировать как на сильную угрозу, отвечая эмоционально и поведенчески неадекватно.

Активированная программа за *когнитивный сдвиг* в переработке информации. Нормальная программа правильно воспринятых и проинтерпретированных данных заменяется "тревожной программой", "депрессивной программой", "панической программой" и т.д. Когда это случается, человек начинает испытывать симптомы тревоги, депрессии или паники.

А. Бек считает, что у каждого человека в когнитивном функционировании имеется свое слабое место - "когнитивная уязвимость". Именно она располагает человека к психологическому стрессу. Личность (по А. Беку) формируется *схемами* или когнитивными структурами, которые представляют собой базальные убеждения. Эти схемы начинают формироваться в детстве на основе личного опыта и идентификации со значимыми другими. Каждый человек формирует собственную концепцию себя, других, мира и концепцию своего существования в мире. Эти концепции подкрепляются дальнейшим опытом человека и, в свою очередь, влияют на формирование других убеждений, ценностей, позиций.

Схемы являются устойчивыми когнитивными структурами, которые становятся активными при действии специфических стимулов, стрессов или обстоятельств. Схемы могут быть как адаптивными, так и дисфункциональными. Например, в "когнитивную триаду депрессии" входят:

- негативное представление о себе ("Я неприспособленный, никчемный, всеми отверженный неудачник");
- негативный взгляд на мир (клиент убежден, что мир предъявляет чрезмерные требования к нему и воздвигает непреодолимые барьеры на пути к достижению целей и что в мире нет ни удовольствия, ни удовлетворения);
- нигилистический взгляд на будущее (клиент убежден, что переживаемые им трудности непреодолимы. Из ощущения полной безнадежности рождаются суицидные мысли).

Таким образом, эмоциональные нарушения и поведенческие расстройства рассматриваются как

процессами (в которых в качестве промежуточных переменных выступает мысль-когниция).

Психологические нарушения, предшествующие этапу нейрофизиологических расстройств, связаны с *аберрацией* мышления. (Под аберрацией мышления А. Бек понимал нарушения на когнитивной стадии переработки информации, которые искажают видение объекта или ситуации.) Искривленные когниции, т.е. когнитивные искажения, являются причиной ложных представлений и самосигналов и, как следствие, неадекватных эмоциональных реакций.

Когнитивные искажения - это систематические ошибки в суждениях под влиянием эмоций. К ним относятся

1. **Персонализация** - склонность интерпретировать событие в аспекте личных значений. Например, люди с повышенной тревожностью считают, что многие события, совершенно с ними не связанные, касаются их лично или направлены против них лично. Так, встретив хмурый взгляд прохожего, клиент думает: "Он чувствует ко мне отвращение. Все при виде меня чувствуют отвращение". Таким образом, клиент переоценивает как частоту, так и степень отрицательных чувств, которые он вызывает у других людей.

2. **Дихотомическое мышление.** Невротизированный клиент склонен мыслить крайностями в ситуациях, задевающих его чувствительные места, например самооценку, при вероятности подвергнуться опасности. Событие обозначается только в черных или белых красках, только как хорошее или плохое, прекрасное или ужасное. Такое свойство называется дихотомическим мышлением. Человек воспринимает мир только в контрастных красках, отвергая полутона, нейтральное эмоциональное положение.

3. **Выборочное абстрагирование (извлечение).** Это концептуализация ситуаций на основе детали, извлеченной из контекста, при игнорировании другой информации. Например, на шумной вечеринке молодой человек начинает ревновать свою девушку, которая склонилась к другому человеку, чтобы лучше его расслышать.

4. **Произвольные умозаключения** - бездоказательные или даже противоречащие очевидным фактам умозаключения. Например, работающая мать в конце тяжелого рабочего дня делает вывод: "Я - плохая мать".

5. **Сверхгенерализация** - неоправданное обобщение на основе единичного случая. Например, клиент сделал ошибку, но думает: "Я *всегда все* делаю неправильно". Или после неудачного свидания женщина делает вывод: "Все мужчины

98 одинаковы. Они *всегда* будут ко мне плохо относиться. У меня *никогда ничего* не получится в отношениях с мужчинами".

6. **Преувеличение (катастрофизация)** - преувеличение последствий каких-либо событий. Например, клиент думает: "Если эти люди обо мне плохо подумают - это будет просто ужасно!"; "Если я буду на экзамене нервничать - я обязательно провалюсь и меня сразу выгонят".

99 Этапы когнитивной коррекционной работы

1. **Сведение проблем** - идентификация проблем, имеющих в основе одни и те же причины и их группировка. Это касается как симптоматики (соматической, психологической, патопсихологической), так и собственно эмоциональных проблем. При этом достигается укрепление мишеней коррекционного воздействия.

Другим вариантом сведения проблем является идентификация первого звена в цепи, который и запускает всю цепь символов.

2. **Осознание и вербализация неадаптивных когниций**, искажающих восприятие реальности.

Неадаптивная когниция - это любая мысль, вызывающая неадекватные или болезненные эмоции и затрудняющих решение какой-либо проблемы. Неадаптивные когниции носят характер "автоматических мыслей": возникают без какого-либо предварительного рассуждения, рефлекторно. Для клиента они имеют характер правдоподобных, вполне обоснованных, не подвергаемых сомнению. "Автоматические мысли" произвольны, не привлекают внимания клиента, хотя и направляют его поступки.

Для распознавания неадаптивных когниций используется прием "коллекционирование автоматических мыслей".

Клиенту предлагается сосредоточиться на мыслях или образах, вызывающих дискомфорт в проблемной ситуации (или сходной с ней). Сфокусировавшись на автоматических мыслях, клиент может распознать их и зафиксировать. Обычно вне проблемной ситуации эти мысли осознаются с трудом, например у людей, страдающих фобиями. Опознавание их облегчается при реальном

приближении к такой ситуации. Неоднократное приближение или погружение в ситуацию позволяет сначала осознать, осуществить "коллекционирование" их, а впоследствии вместо сокращенного (как в телеграмме) варианта представить его в более развернутом виде.

99

3. **Отдаление** - процесс объективного рассмотрения мыслей, при котором клиент рассматривает свои неадаптивные когниции как обособленные от реальности психологические явления.

После того как клиент научился идентифицировать свои неадаптивные когниции, ему необходимо научиться рассматривать их объективно, т.е. отдалиться от них.

Отдаление повышает способность клиента проводить границу между мнением, которое надо обосновать ("я считаю, что...") и неопровержимым фактом ("я знаю, что..."). Отдаление развивает умение осуществлять дифференциацию между внешним миром и своим отношением к нему. Путем обоснования, доказательства реальности своих автоматических мыслей клиентом психолог облегчает дистанцирование клиента от них, формирует у него навык видения в них гипотез, а не фактов. В процессе отдаления клиенту становится более ясным путь искажения восприятия события.

4. **Изменение правил регуляции правил поведения.**

Для регуляции своей жизни и поведения других людей клиенты используют правила (предписания, формулы). Эти системы правил в значительной степени определяют обозначения, истолкование и оценку событий. Те правила регуляции поведения, которые носят абсолютный характер, влекут за собой регуляцию поведения, не учитывающую реальной ситуации и поэтому создающую проблемы для клиента.

Для того чтобы у клиента не было таких проблем, ему необходимо модифицировать их, сделать менее генерализованными, менее персонифицированными, более гибкими, больше учитывающими реальность.

Содержание правил регуляции поведения центрируется вокруг двух основных параметров: опасности - безопасности и боли - удовольствия. Ось опасности - безопасности включает события, связанные с физическим, психологическим или психосоциальным риском. Хорошо адаптированный человек обладает достаточно гибким набором точных правил, позволяющим соотносить их с ситуацией, интерпретировать и оценивать имеющуюся степень риска. В ситуациях физического риска показатели последнего могут быть достаточно верифицированы по одному или нескольким характеристикам. В ситуациях психологической или психосоциальной угрозы верификация таких показателей затруднена. Например, человек, руководствующийся правилом "Будет ужасно, если я окажусь не на высоте", испытывает трудности в общении из-за неясного определения понятия

100

"быть на высоте", и с этой же неопределенностью связана его оценка эффективности своих взаимодействий с партнером. Свои предположения о неудаче клиент проецирует на восприятие его другими.

Все приемы изменения правил, имеющих отношение к оси опасности - безопасности, сводятся к восстановлению у клиента контакта с избегаемой ситуацией. Такой контакт может быть восстановлен при погружении в ситуацию в воображении, на уровне реального действия с четкой вербализацией новых правил регуляции, позволяющих испытывать умеренный уровень эмоций.

Правила, центрированные вокруг оси боли - удовольствия, приводят к гипертрофированному преследованию определенных целей в ущерб другим. Например, человек, следующий правилу "Я никогда не стану счастливым, если не буду знаменитым", обрекает себя на игнорирование других сфер своих отношений в угоду рабскому следованию этому правилу. После выявления таких позиций психолог помогает клиенту осознать ущербность подобных правил, их саморазрушающий характер, объясняет, что клиент был бы счастливее и меньше страдал, если бы руководствовался более реалистическими правилами.

Классификация поведенческих правил

Правила, формулирующие ценностные установки, вызывающие определенные стимулы, которые субъективно воспринимаются по-разному, порождают у клиентов положительные или отрицательные эмоции (например: "Немытые овощи канцерогенны").

2. Правила, связанные с воздействием стимула (например: "После развода все будет по-другому").

3. Поведенческие оценки (например: "Так как я заикаюсь, никто меня не слушает").

4. Правила, связанные с эмоционально-аффективным опытом личности (например: "При одном воспоминании об экзамене у меня появляется дрожь в спине", "У меня нет больше надежды").

5. Правила, связанные с воздействием реакции (например: "Я буду более пунктуальным, чтобы не вызвать гнева шефа").

6. Правила, связанные с долженствованием и возникающие в процессе социализации личности (например: "Человек должен получить высшее образование, чтобы быть счастливым").

101

5. Перемена отношения к правилам саморегуляции.

6. Проверка истинности правил, замена их новыми, более гибкими. Первоначально желательно использовать навыки продуктивного решения проблем

клиентом в непроблемной сфере, а уже генерализовать эти навыки в эмоционально-проблемную сферу.

Цели коррекции. Основная цель - исправление неадекватных когний, осознание правил неадекватной обработки информации и замена их правильными.

Задачи психолога.

Научить клиента осознавать связи между когнитивными схемами, аффектами и поведением.

Научить заменять дисфункциональные мысли более реалистическими интерпретациями.

Идентифицировать и изменять убеждения, которые предрасполагают к искажению опыта.

Позиция психолога. Поскольку А. Бек считает, что психолог и клиент являются сотрудниками в исследовании фактов, которые подкрепляют или опровергают когнитивные схемы клиента, то это процесс двусторонний и он является партнерским. Поэтому между клиентом и психологом должны складываться партнерские отношения. Интерпретации или предположения клиента рассматриваются психологом как гипотезы, нуждающиеся в проверке и подтверждении.

Требования и ожидания от клиента. От клиента ожидается принятие базисного положения когнитивной теории о зависимости эмоций от мышления. Установление отношений партнерства с психологом требует от клиента высокой активности, ответственности, отсутствия "психологического иждивенчества". Слепая вера в психолога и повышенный скептицизм клиента - два полюса негативного отношения к предстоящему взаимодействию. Для успешности коррекционных воздействий необходимо перед началом мероприятий привести подобные позиции к центру.

102 Техники

1. "Сократовский диалог". Беседа является главным терапевтическим инструментом в когнитивной психокоррекции. Психолог тщательно составляет вопросы для обеспечения нового научения. Цель постановки этих вопросов сводится к следующему:

- прояснить или определить проблемы клиента;

102

- помочь клиенту идентифицировать мысли, образы, предположения;

- изучить значения событий для клиента;

- оценить последствия поддержания неадаптивных мыслей и поведения.

На основании ответов на выстроенные вопросы клиент приходит к определенным логическим заключениям. Вопросы ставятся таким образом, чтобы подвести его к неизбежному выводу и чтобы при этом клиент не прибегал к психологическим защитам. То есть, чтобы клиент мог посмотреть на свои предположения с другой точки зрения таким образом, чтобы психологические защиты не мешали осознанию этого другого положения.

2. "Заполнение пустоты". Метод используется, когда уровень испытываемых эмоций носит умеренный характер и когнииции, сопровождающие их, нечетки, недостаточно оформлены.

Для выявления неосознаваемых мыслей пациента клиенту предлагают заполнить следующую последовательность: $A \rightarrow B \rightarrow C$.

$A \rightarrow$ - какое-нибудь событие.

$C \rightarrow$ - эмоциональная реакция клиента на событие.

$B \rightarrow$ - мысли клиента, связывающие эти два события.

Клиента учат наблюдать за последовательностью внешних событий (A) и реакций на них (C). Клиенту необходимо заполнить пустоту в своем сознании (B), которое является связующим звеном между A и C . B - это мысли или образы, возникавшие в этот промежуток и делающие понятной связь между A и C .

Например, увидев на улице давнего знакомого, клиент почувствовал грусть и печаль. A - встреча с человеком; C - печаль; B - когниция, связывающая эти два события. Далее клиент объясняет: "Увидев этого человека, я подумал, что, возможно, он меня не узнает или скажет, что я плохо выгляжу, или грубо ответит и это меня огорчит. После этого возникло чувство печали". После

того как связь между событием и эмоциональной реакцией вскрыта клиентом, психолог может на основании полученных данных выдвинуть гипотезу и представить ее для обсуждения (подтверждения) клиенту.

Клиент имеет право согласиться или не согласиться с психологом и найти более точные формулировки своих убеждений. Как только убеждение идентифицировано, оно открыто для модификации. Модификация убеждения осуществляется следующими способами:

103

- психолог может спросить у клиента, является ли убеждение разумным;
- может попросить клиента привести доводы "за" и "против" сохранения этого убеждения;
- психолог может попросить клиента предоставить доказательства, факты, противоречащие этому убеждению (т.е. опровергнуть его).

3. Декатастрофизация (техника "что... если"). Техника предназначена для исследования действительных фактических событий и последствий, которые в представлении клиента наносят ему психологический ущерб и вызывают чувство тревоги. Эта техника помогает клиентам справиться с последствием события, сопряженного со страхом.

В беседе с психологом рассматривается ситуация, которая пугает клиента и воспринимается им как катастрофическая. Психолог задает клиенту вопрос: "А что будет, если эта ситуация наступит?" Клиент перечисляет возможные последствия этой ситуации. Психолог повторяет вопрос: "А что будет, если...?" При рассмотрении всех последствий ситуации клиент приходит к выводу о том, что ситуация не настолько значима, как представлялась ему в самом начале беседы.

4. Когнитивная реатрибуция. Методика представляет собой последовательность действий с целью изменения патологизирующих клиента автоматизированных (навыков) "цепочек мыслей", направлена на проверку правильности убеждений клиента. Психолог и клиент рассматривают альтернативные причины событий. Техника реатрибуции предполагает проверку реальности и исследование всех фактов, которые повлияли на возникновение ситуации. Она включает следующие приемы:

1. Проверку наполненности когниций клиента реальным содержанием. Осуществляется переход к более содержательному и многостороннему представлению об объекте патологизирующей клиента цепочки суждений (своем "Я", сфере деятельности, взаимоотношениях с другим человеком и т.п.).
2. Выявление несостоятельности представлений клиента о причинах патологизирующей его цепочки суждений. Объектом воздействия на этой стадии являются здравые суждения, которыми клиент привычно обосновывает свое чувство вины, тревогу, неполноценность, проявления агрессивности.
3. Закрепление новых атрибуций (в дискуссии, ролевой игре, в повседневной жизни).

104 В коррекционной практике методика применяется при депрессивных неврозах, реактивных депрессиях, фобиях, истерических реакциях, зависимостях (наркотики, алкоголь). Противопоказано применение при психотических нарушениях.

5. Переформулирование. Техника, предназначенная для мобилизации человека, который считает, что проблема не контролируется им. Клиенту предлагается сформулировать проблему по-новому, с тем, чтобы она получила конкретное и специфическое звучание. Например, человеку, который считает: "Никто не обращает на меня внимание", - предлагается переформулировать проблему: "Мне нужно эмоциональное тепло. Я его не получаю. Поэтому мне нужно протянуть руку другим людям, чтобы обо мне позаботились".

6. Децентрализация. Метод освобождения клиента от свойства видеть в себе точку сосредоточения всех событий. Для проверки искаженных убеждений клиента ему предлагается провести поведенческие эксперименты.

Например, один клиент считал, что во время совещания все за ним наблюдают, замечают его неуверенность, поэтому он предпочитал молчать, не высказываться. Из-за этого у него были проблемы с руководством. Клиенту было предложено понаблюдать за окружающими вместо того, чтобы сосредоточиваться на своем дискомфорте. Когда он понаблюдал за сотрудниками, то увидел, что одни люди слушают выступающего, другие - что-то пишут, третьи - мечтают. Он пришел к выводу, что другие озабочены своими делами, а не отношением к нему. И его отношение к себе изменилось.

7. Проверка гипотезы. Клиент, находящийся в эмоционально неустойчивом состоянии, имеет свою гипотезу, объясняющую такое его состояние. Психолог просит привести конкретные факты, объясняющие данную гипотезу. При этом нельзя пользоваться

обобщающими ярлыками, неясными терминами и неопределенными понятиями.

Например, клиент утверждает, что он плохой учитель. Психолог просит привести факты, аргументы в пользу такого заключения. При рассмотрении этих аргументов может выясниться, что не учтены какие-то стороны деятельности. После этого клиента просят привести факты обратной связи: мнения родителей, суждения, отзывы учеников, коллег по работе, которые должен добыть сам клиент. После рассмотрения всех фактов в совокупности клиент приходит к выводу, что на самом деле он не такой плохой, как ему казалось и его мнение о себе ошибочно.

105

8. Планирование деятельности. Эта процедура сводится к тому, что клиента просят составить распорядок дня, наметить план той или иной деятельности и выставить оценки степени удовлетворения от этой деятельности, используя шкалу от 0 до 10 баллов. Заполнение таких распорядков дня и последующий их анализ с психологом приводит к тому, что клиент убеждается в том, что он в состоянии контролировать свое поведение. И его эмоциональная оценка этой деятельности зависит от целого ряда факторов, что приводит к изменению эмоционального отношения к себе и к той деятельности, которой он занимается.

Например, те клиенты, которые считают, что они находятся постоянно в тревожном состоянии, видя свою оценку разных видов деятельности, убеждаются в том, что сила эмоционального напряжения варьирует в зависимости от времени дня или выполняемой работы и что на самом деле их переживания не так глубоки, как им представлялось до заполнения этого распорядка.

106

§ 4. РЕАЛЬНОСТНАЯ ТЕРАПИЯ У. ГЛАССЕРА

Реальностная терапия исходит из того, что изначальное поведение клиента неадекватно, нереалистично и безответственно. И именно поведение становится предметом анализа и коррекции.

Центральным понятием в данном подходе является **чувство реальности**, при этом игнорируются понятия, связанные с объяснением причин расхождения между планами человека, касающихся его поступков и их реализации ("защитные механизмы", "неосознаваемые влечения" и т.д.). Не эти механизмы ослабляют чувство реальности, а, наоборот, снижение чувства реальности приводит к возникновению подобных психических явлений.

В результате ослабления чувства реальности у клиента резко понижается чувство ответственности перед самим собой за результаты своих действий. Человек считает себя не "хозяйном своей жизни", а "игрушкой в руках судьбы", в результате такого самоотношения нарушается планирование своих действий, формируется искаженный "образ будущего".

Во главе этого подхода стоит побуждение клиента брать на себя ответственность и добиваться поставленных целей, если они реальны.

В 60-е годы У. Глассером была создана модель реальностной терапии, которая предназначалась для психокоррекционной работы с молодыми правонарушительницами

106

У. Глассер работал в школе для девушек с отклоняющимся поведением и основал технику, назначение которой - обучение ответственному и реалистичному поведению в контексте существующей реальности. По мнению У. Глассера, человек -самодетерминирующее существо, которое обладает основными психологическими потребностями: достоинства, свободы, принадлежности. Человек - творец собственной жизни, часть мира, которую сам создает для себя. А отсюда *основные положения теории Глассера: личность сама выбирает свою позицию - жертвы или деятеля; сама выбирает себе желаемый мир и желаемое поведение и осуществляет контроль над ними.*

Глассер считает, что успешность персонализации и позитивная личностная направленность - это условия личностного здоровья. Прошлому клиенту придается весьма низкое значение, так как оно не может быть изменено и, следовательно, вне власти клиента.

Цели коррекции. *Общая цель* коррекции - активизация у клиента "чувства реальности" и помощь ему в преодолении разрыва между его планами и их осуществлением в реальной жизни.

Частная цель - достижение личностной независимости, повышение уровня самоосознания и разработка плана личностного совершенствования.

Главные задачи коррекционного процесса - помочь клиенту стать рассудительным, эмоционально устойчивым. Развить у него способность оценивать собственные действия и планы в зависимости от тех ценностей, которые он отстаивает и тех последствий для него самого, к которым могут привести его поступки.

Позиция психолога. Позиция психолога определяется как близкая к позиции учителя. А отсюда требования к профессиональным качествам: седативность, эмпатичность, способность быть требовательным, последовательным и служить моделью поведения.

Требования и ожидания от клиента. Считается, что клиент желает добиться удовлетворения основных потребностей, но использует при этом неадекватные способы поведения. Поэтому центральным моментом коррекции выступает обеспечение принятия клиентом ответственности за свое поведение. Основной задачей коррекционной работы ставится активизация у пациента чувства реальности и помощь ему в преодолении разрыва между его планами и их осуществлением в реальной жизни.

107

У. Глассер выделяет **семь шагов** совместной с клиентом работы, которая в совокупности обеспечивает достижение психопедагогических целей.

1. *Установление отношений с клиентом:* подружиться, уметь выслушать, проявить искреннюю заботу, готовность принимать клиента таким, какой он есть.

2. *Забывать о прошлом* клиента и основное внимание уделить текущему поведению.

3. *Поощрять* клиента к оцениванию своего поведения; помочь ему выяснить, что помогает и что мешает клиенту в том, что он делает.

4. *Помочь* клиенту в поиске альтернативных способов действий и выработке плана. План должен быть ясен, прост, конкретен: что будет делать клиент, где, когда, как, зачем.

5. Клиент должен взять на себя *обязательство о выполнении плана*, который должен быть реалистичным.

6. *Отказ принятия извинений.*

1. *Быть жестким* с клиентом, но, отказываясь от применения наказаний, не отказываться от работы с клиентом, даже если у клиента возможны срывы.

Эти семь этапов работы являются способом реализации основных целей коррекции *развития ответственности, самоконтроля и позитивного поведения.*

Первоначально техника использовалась для работы с трудными подростками. Более широкое применение данная техника нашла в работе с заключенными, с военными, там, где необходимо краткосрочное психологическое вмешательство. Сфера предложений современной реальностной терапии весьма широка: от суицидологических центров и военных госпиталей до школ и центров психологической помощи.

108

Глава 4. ТРАНСАКТНЫЙ АНАЛИЗ

§ 1. ТРАНСАКТНЫЙ АНАЛИЗ Э. БЕРНА

Э. Берн создал популярную концепцию, корни которой уходят в психоанализ. Однако концепция Берна вобрала в себя идеи и понятия как психодинамического, так и бихевиориального подхода, сделав акцент на определении и выявлении когнитивных схем поведения, которые программируют взаимодействие личности с собой и другими.

108

Современный трансактный анализ включает в себя теорию личности, теорию коммуникаций, анализ сложных систем и организаций, теорию детского развития. В практическом применении он представляет собой систему коррекции как отдельных людей, так и супружеских пар, семей и различных групп.

Структура личности, по Берну, характеризуется наличием трех состояний "Я", или "эго-состояний": "*Родитель*", "*Ребенок*", "*Взрослый*".

"Родитель" - "эго-состояние" с интериоризованными рациональными нормами долженствований, требований и запретов. "Родитель" - это информация, полученная в детстве от родителей и других авторитетных лиц: правила поведения, социальные нормы, запреты, нормы того, как можно или должно вести себя в той или иной ситуации. Есть два основных родительских влияния на человека: прямое, которое проводится под девизом: "Делай как я!" и косвенное, которое реализуется под девизом: "Делай не как я делаю, а как я велю делать!".

"Родитель" может быть *контролирующим* (запреты, санкции) и *заботящимся* (советы, поддержка, опека). Для "Родителя" характерны директивные высказывания типа: "Можно"; "Должно"; "Ни за что"; "Итак, запомни"; "Какой вздор"; "Бедняжка"...

В тех условиях, когда "родительское" состояние полностью заблокировано и не функционирует, человек лишается этики, моральных устоев и принципов.

"Ребенок" - эмотивное начало в человеке, которое проявляется в двух видах:

1. *"Естественный ребенок"* - предполагает все импульсы, присущие ребенку: доверчивость, непосредственность, увлеченность, изобретательность; придает человеку обаяние и теплоту. Но при этом он капризен, обидчив, легкомыслен, эгоцентричен, упрям и агрессивен.

3. *"Адаптированный ребенок"* - предполагает поведение, соответствующее ожиданиям и требованиям родителей. Для "адаптированного ребенка" характерна повышенная конформность, неуверенность, робость, стыдливость. Разновидностью *"адаптированного ребенка"* является *"бунтующий"* против родителей "Ребенок".

Для "Ребенка" характерны высказывания типа: "Я хочу"; "Я боюсь"; "Я ненавижу"; "Какое мне дело".

Взрослое "Я-состояние" - способность человека объективно оценивать действительность по информации, полученной

109

в результате собственного опыта и на основе этого принимать независимые, адекватные ситуации, решения. Взрослое состояние способно развиваться в течение всей жизни человека. Словарь "Взрослого" построен без предубеждения к реальности и состоит из понятий, при помощи которых можно объективно измерить, оценить и выразить объективную и субъективную реальность. Человек с преобладающим состоянием "Взрослого" является рациональным, объективным, способным осуществлять наиболее адаптивное поведение.

Если "Взрослое" состояние заблокировано и не функционирует, то такой человек живет в прошлом, он не способен осознать изменяющийся мир и его поведение колеблется между поведением "Ребенка" и "Родителя".

Если "Родитель" - это преподанная концепция жизни, "Ребенок" - концепция жизни через чувства, то "Взрослый" - это концепция жизни через мышление, основанная на сборе и обработке информации. "Взрослый" у Берна играет роль арбитра между

"Родителем" и "Ребенком". Он анализирует информацию, записанную в "Родителе" и "Ребенке", и выбирает, какое поведение наиболее соответствует данным обстоятельствам, от каких стереотипов необходимо отказаться, а какие желательно включить. Поэтому коррекция должна быть направлена на выработку постоянного взрослого поведения, ее цель: "Будь всегда взрослым!".

Для Берна характерна специальная терминология, которая обозначает события, происходящие между людьми в общении.

"Игра" - фиксированный и неосознаваемый стереотип поведения, в котором личность стремится избежать близости (т.е. полноценного контакта) путем манипулятивного поведения. Близость - это свободный от игр, искренний обмен чувствами, без эксплуатации, исключая извлечение выгоды. Под играми понимается продолжительный ряд действий, содержащих слабость, ловушку, ответ, удар, расплату, вознаграждение. Каждое действие сопровождается определенными чувствами. Ради получения чувств часто и совершаются действия игры. Каждое действие игры сопровождается поглаживанием, которых в начале игры больше, чем ударов. Чем дальше разворачивается игра, тем интенсивнее становятся поглаживания и удары, достигая максимума в конце игры.

Выделяют три степени игр: игры 1-й степени приняты в обществе, они не скрываются и не приводят к тяжелым

110

последствиям; игры 2-й степени скрываются, не приветствуются обществом и приводят к ущербу, который нельзя назвать непоправимым; игры 3-й степени скрываются, осуждаются, ведут к непоправимому ущербу для проигравшего. Игры могут разыгрываться человеком с самим собой, зачастую - двумя игроками (при этом каждый игрок может исполнять несколько ролей), и иногда игрок устраивает игру с организацией.

Психологическая игра представляет собой серию следующих друг за другом транзакций с четко определенным и предсказуемым исходом, со скрытой мотивацией. В качестве выигрыша выступает какое-либо определенное эмоциональное состояние, к которому игрок бессознательно стремится.

"Поглаживания и удары" - взаимодействия, направленные на передачу положительных или отрицательных чувств. Поглаживания могут быть:

- *позитивными*: "Вы мне симпатичны", "Какая вы милая";
- *негативными*: "Ты мне неприятен", "Ты сегодня плохо выглядишь";
- *условными* (касаются того, что человек делает и подчеркивают результат): "Вы хорошо это сделали", "Ты бы мне больше нравился, если бы..."

· *безусловными* (связаны с тем, кем человек является): "Вы специалист высшего класса", "Я принимаю тебя таким, какой ты есть";

· *фальшивыми* (внешне они выглядят как позитивные, а на самом деле оказываются ударами): "Вам, конечно же, понятно, что я вам говорю, хотя вы и производите впечатление недалекого человека", "Вам очень идет этот костюм, обычно костюмы на вас висят мешками".

Любое взаимодействие людей содержит поглаживания и удары, они составляют банк поглаживаний и ударов человека, который во многом определяет самооценку и самоуважение. Каждый человек нуждается в поглаживаниях, особенно остро эту потребность испытывают подростки, дети и старики. Чем меньше физических поглаживаний получает человек, тем более он настроен на психологические поглаживания, которые с возрастом становятся более дифференцированными и изоцированными. Поглаживания и удары находятся в обратной зависимости: чем больше человек принимает позитивных поглаживаний, тем меньше отдает

111

ударов, и чем больше человек принимает ударов, тем меньше он отдает поглаживаний.

"Трансакции" - все взаимодействия с другими людьми с позиции той или иной роли: "Взрослого", "Родителя", "Ребенка". *Различают дополнительные, перекрестные некрытые трансакции.* *Дополнительными* называются трансакции, соответствующие ожиданиям взаимодействующих людей и отвечающие здоровым человеческим отношениям. Такие взаимодействия неконфликтно и могут продолжаться неограниченное время. *Перекрестные* трансакции начинаются взаимными упреками, едкими репликами и заканчиваются хлопаньем дверью. В этом случае на стимул дается реакция, активизирующая неподходящее "эго-состояние". Скрытые трансакции включают более двух "эго-состояний", сообщение в них маскируется под социально приемлемым стимулом, но ответная реакция ожидается со стороны эффекта скрытого сообщения, что составляет суть психологических игр.

"Вымогательство" - способ поведения, с помощью которого люди реализуют привычные установки, вызывая у себя отрицательные чувства, как бы требуя своим поведением, чтобы их успокаивали. Вымогательство - это обычно то, что получает инициатор игры в ее конце. Так, например, обильные жалобы клиента направлены на получение эмоциональной и психологической поддержки со стороны окружающих.

"Запреты и ранние решения" - одно из ключевых понятий, означающее послание, передающееся в детстве от родителей к детям из "эго-состояния" "Ребенок" в связи с тревогами, заботами и переживаниями родителей. Эти запреты можно сравнить с устойчивыми матрицами поведения. В ответ на эти послания ребенок принимает то, что называется "ранние решения", т.е. формулы поведения, вытекающие из запретов. Например, "Не высовываться, надо быть незаметным, а иначе будет плохо". - "А я буду высовываться".

"Жизненный сценарий" - это жизненный план, напоминающий спектакль, который личность вынуждена играть. Он включает в себя:

родительские послания (социальные нормы, запреты, правила поведения). Дети получают от родителей вербальные сценарные сообщения как общего жизненного плана, так и касающиеся различных сторон жизни человека: профессиональный сценарий, сценарий женитьбы-замужества,

112

образовательный, религиозный и т.д. При этом родительские сценарии могут быть: конструктивными, деструктивными и непродуктивными;

- ранние решения (ответы на родительские послания);
- игры, которые реализуют ранние решения;
- вымогательства, которыми оправдываются ранние решения;
- ожидание и предположение того, чем закончится пьеса жизни.

"Психологическая позиция или основная жизненная установка" - совокупность основных, базовых представлений о себе, значимых других, окружающем мире, дающих основание для главных решений и поведения человека. Выделяют следующие основные позиции:

1. "Я благополучен - ты благополучен".
2. "Я неблагополучен - ты неблагополучен".
3. "Я благополучен - ты благополучен".
4. "Я благополучен - ты неблагополучен".

1. **"Я благополучен - ты благополучен"** - это позиция полного довольства и принятия других. Человек находит себя и свое окружение благополучным. Эта позиция удачливой, здоровой личности. Такой человек поддерживает добрые отношения с окружающими, принят другими

людьми, отзывчив, вызывает доверие, доверяет другим и уверен в себе. Такой человек умеет жить в изменяющемся мире, внутренне свободен, избегает конфликтов и не тратит время на борьбу с самим собой или с кем-то из окружающих. Человек с такой позицией считает, что жизнь каждого человека стоит того, чтобы жить и быть счастливым.

2. *"Я неблагополучен - ты неблагополучен"*. Если человек был окружен вниманием, теплом и заботой, а затем в силу каких-то жизненных обстоятельств отношение к нему радикально меняется, то он начинает ощущать себя неблагополучным. Окружение также воспринимается в негативном ключе.

Эта позиция безнадежного отчаяния, когда жизнь воспринимается бесполезной и полной разочарований. Такая позиция может складываться у ребенка, лишенного внимания, заброшенного, когда окружающие безразличны к нему, или у взрослого, который понес большую утрату и не располагает ресурсами для собственного восстановления, когда окружающие отвернулись от него и он лишен поддержки. Многие люди с установкой "Я неблагополучен - ты неблагополучен" проводят большую часть жизни в наркологических,

113

психиатрических и соматических стационарах, в местах лишения свободы. Для них типичны все нарушения здоровья, вызванные саморазрушающим поведением: непомерное курение, злоупотребление алкоголем и наркотическими веществами. Человек с такой установкой считает, что и его жизнь и жизнь других людей вообще ничего не стоит.

3. *"Я неблагополучен - ты благополучен"*. Человек с негативным образом собственного "Я" отягощен происходящими событиями и принимает на себя вину за них. Он недостаточно уверен в себе, не претендует на успех, низко оценивает свой труд, отказывается брать на себя инициативу и ответственность. Он ощущает себя полностью зависимым от окружающих, которые представляются ему огромными, все сильными, благополучными фигурами. Человек с такой позицией считает, что его жизнь немногого стоит в отличие от жизни других, благополучных людей.

4. *"Я благополучен - ты неблагополучен"*. Эта установка надменного превосходства. Данная фиксированная эмоциональная установка может сформироваться как в раннем детстве, так и в более зрелом возрасте. Формирование установки в детстве может складываться по двум механизмам: в одном случае семья всячески подчеркивает превосходство ребенка над другими ее членами и окружающими. Такой ребенок растет в атмосфере почитания, всепрощения и принижения окружающих. Другой механизм развития установки срабатывает, если ребенок постоянно пребывает в условиях, угрожающих его здоровью или жизни (например, при плохом обращении с ребенком), и когда он восстанавливается после очередного унижения (или для того, чтобы просто выжить), он заключает: "Я благополучен" - чтобы освободиться от своих обидчиков и тех, кто не защитил его "Ты не благополучен". Человек с такой установкой считает свою жизнь весьма ценной и не ценит жизнь другого человека.

Трансактный анализ включает:

- Структурный анализ - анализ структуры личности.
- Анализ трансакций - вербальных и невербальных взаимодействий между людьми.
- Анализ психологических игр, скрытых трансакций, приводящих к желаемому исходу - выигрышу.
- Анализ сценария (скрипт-анализ) индивидуального жизненного сценария, которому человек невольно следует.

114

В основе коррекционного взаимодействия лежит структурный анализ "эго-позиции", который предполагает демонстрацию взаимодействия с помощью техники *ролевых игр*.

Особо выделяются две проблемы: 1) *контаминации*, когда смешиваются два разных "эго-состояния", и 2) *исключения*, когда "эго-состояния" жестко отграничены друг от друга.

В трансактном анализе используется принцип открытой коммуникации. Это означает, что психолог и клиент разговаривают на простом языке, обычными словами (это значит, что клиент может читать литературу по трансактному анализу).

Цели коррекции. Главная цель - помощь клиенту в осознании своих игр, жизненного сценария, "эго-состояний" и при необходимости принятие новых решений, относящихся к поведению построения жизни. *Сущность* коррекции заключается в том, чтобы освободить человека от выполнения навязанных программ поведения и помочь ему стать независимым, спонтанным, способным к полноценным отношениям и близости.

Целью также является достижение клиентом независимости и автономии, освобождение от принуждения, включенность в настоящие, свободные от игр взаимодействия, допускающие откровенность и близость.

Конечная цель - достижение автономии личности, определение своей собственной судьбы, принятие ответственности за свои поступки и чувства.

Позиция психолога. Основная задача психолога - обеспечить необходимый инсайт. А отсюда требование к его позиции: партнерство, принятие клиента, сочетание позиции учителя и эксперта. При этом психолог обращается к "эго-состоянию" "Взрослый" в клиенте, не потакает капризам "Ребенка" и не успокаивает разгневанного "Родителя" в клиенте.

Когда психолог использует излишне много терминологии, непонятной клиенту, считается, что этим он стремится защититься от собственной неуверенности от проблем.

Требования и ожидания от клиента. Основным условием работы в транзактном анализе является заключение контракта. В контракте четко оговариваются: цели, которые клиент ставит перед собой; пути, по которым эти цели будут достигаться; предложения психолога по взаимодействию; список требований к клиенту, который тот обязуется выполнять.

Клиент решает, какие убеждения, эмоции, стереотипы поведения он должен изменить в себе, чтобы достигнуть

115

намеченных целей. После пересмотра ранних решений клиенты начинают думать, вести себя и чувствовать по-другому, стремясь приобрести автономию. Наличие контракта предполагает взаимную ответственность обеих сторон: психолога и клиента.

116 Техники

1. **Техника семейного моделирования** включает в себя элементы психодрамы и структурного анализа "эго-состояния". Участник группового взаимодействия воспроизводит свои транзакции с моделью своей семьи. Проводится анализ психологических игр и вымогательств клиента, анализ ритуалов, структурирование времени, анализ позиции в общении и, наконец, анализ сценария.

2. **Транзактный анализ.** Очень эффективен в групповой работе, предназначен для кратковременной психокоррекционной работы. Транзактный анализ предоставляет клиенту возможность выйти за рамки неосознаваемых схем и шаблонов поведения, и, приняв иную когнитивную структуру поведения, получить возможность произвольного свободного поведения.

116

Глава 5. ГЕШТАЛЬТТЕРАПИЯ Ф. ПЕРЛЗА

Метод, созданный американским психологом **Ф. Перлзом** под влиянием идей гештальтпсихологии, экзистенциализма, психоанализа, получил большую практическую популярность. Ф. Перлз перенес закономерности образования фигуры, установленные в гештальтпсихологии в сфере восприятия, в область мотивации человеческого поведения. Возникновение и удовлетворение потребностей он рассматривал как ритм формирования и завершения гештальтов. Функционирование мотивационной сферы осуществляется (по Перлзу) по принципу саморегуляции организма.

Человек находится в равновесии с самим собой и окружающим его миром. Быть самим собой, осуществлять свое "Я", реализовать свои потребности, склонности - это путь гармоничной здоровой личности. Человек, который хронически препятствует удовлетворению собственных потребностей, отказывается от реализации своего "Я", со временем начинает следовать ценностям, навязанным извне. И это приводит к нарушению процесса саморегуляции организма.

116

Согласно гештальттерапии организм рассматривается как единое целое, и любой аспект поведения может быть проявлением целостного бытия человека. Человек является частью более широкого поля: организм - среда. У здоровой личности граница со средой является подвижной: возникновение определенной потребности требует "контакта" со средой и формирует гештальт, удовлетворение потребности завершает гештальт и требует "отхода" от среды. У невротической личности процессы "контакта" и "ухода" являются сильно искаженными и не обеспечивают адекватного удовлетворения потребностей.

Ф. Перлз рассматривал личностный рост как процесс расширения зон самоосознавания, что способствует саморегуляции и координирует равновесие между внутренним миром и средой. Он выделял три зоны осознавания:

1. Внутреннюю - явления и процессы, происходящие в нашем теле.

2. Внешнюю - внешние события, которые отражаются сознанием.

3. Среднюю - фантазии, верования, отношения.

При неврозе преобладает тенденция к сосредоточению на средней зоне за счет исключения из сознания двух первых. Такая излишняя склонность к фантазированию, интерпретации нарушает естественный ритм процесса сознания, вынуждает клиента сосредоточиваться на прошлом и будущем в ущерб настоящему, так как завершить гештальт (удовлетворить потребность) можно только в момент "здесь и сейчас".

По мнению Ф. Перлза, психические нарушения у людей обусловлены тем, что их личность не составляет единого целого, т.е. гештальта. У большинства клиентов стресс возникает в результате неосознанных конфликтов, мешающих им входить в контакт с некоторыми из собственных чувств и мыслей.

Гештальттерапия стремится побудить человека переживать собственные фантазии, осознавать собственные эмоции, контролировать интонации голоса, движения рук и глаз, и понять прежде игнорировавшиеся им физические ощущения с тем, чтобы он снова смог восстановить связь между всеми своими аспектами личности и в результате достичь полного осознания собственного "Я". В основе всех нарушений лежат ограничения способности индивида к поддержанию оптимального равновесия со средой, нарушение процесса саморегуляции.

117

В гештальттеории различают пять механизмов нарушения процесса саморегуляции: 1) интроекцию; 2) проекцию; 3) ретрофлексию; 4) дефлексию; 5) конфлуенцию.

При **интроекции** человек усваивает чувства, взгляды, убеждения, оценки, нормы, образцы поведения других людей, которые, вступая в противоречие с собственным опытом, не ассимилируются его личностью. Этот неассимилированный опыт - интроект - является чуждой для человека частью его личности. Наиболее ранними интроектами являются родительские поучения, которые усваиваются ребенком без критического осмысления. Со временем становится трудно различить интроекты и свои собственные убеждения. "Он думает то, чего от него хотят другие".

Проекция - прямая противоположность интроекции. При проекции человек отчуждает присущие ему качества, поскольку они не соответствуют его "Я-концепции". Образующиеся в результате проекции дыры заполняются интроектами. "Он делает другим то, в чем сам их обвиняет".

Ретрофлексия - поворот на себя - наблюдается в тех случаях, когда какие-либо потребности не могут быть удовлетворены из-за их блокирования социальной средой, и тогда энергия, предназначенная для манипулирования во внешней среде, направляется на самого себя. Такими неудовлетворенными потребностями или незавершенными гештальтами часто являются агрессивные чувства. "Он делает себе то, что хотел бы делать другим". Ретрофлексия при этом проявляется в мышечных зажимах. Первоначальный конфликт между "Я" и другими превращается во внутриличностный конфликт. Показателями ретрофлексии является использование в речи возвратных местоимений и частиц. Например: "Я должен заставить себя сделать это".

Дефлексия - уклонение от реального контакта. Человек, для которого характерна дефлексия, избегает непосредственного контакта с другими людьми, проблемами и ситуациями. Дефлексия выражается в форме болтливости, ритуальности, условности поведения, тенденции "сглаживания" конфликтных ситуаций.

Конфлуенция (или слияние) - выражается в стирании границ между "Я" и окружением. Такие клиенты с трудом отличают свои мысли, чувства и желания от чужих. Для людей с конфлуенцией характерно при описании собственного поведения употребление местоимения "мы" вместо "я". Конфлуенция представляет собой защитные механизмы,

118

прибегая к которым индивид отказывается от своего подлинного "Я".

В результате действия перечисленных механизмов нарушается целостность личности, которая оказывается фрагментированной, разделенной на отдельные части. Такими фрагментами часто выступают *дихотомии: мужское - женское, активное - пассивное, зависимость - отчужденность, рациональность - эмоциональность* и т.д.

Понятие "**незаконченное дело**" является одним из центральных в гештальткоррекции. "**Незаконченное дело**" означает, что неотреагированные эмоции препятствуют процессу актуального осознания происходящего. По Перлзу, наиболее часто встречающимся и худшим видом незавершенного дела является *обида*, которая нарушает подлинность коммуникации.

Довершить незавершенное, освободиться от эмоциональных задержек - один из существенных моментов в гештальткоррекции.

Другим важным термином является "**избегание**". Понятие, с помощью которого отражаются особенности поведения, связанные со способами ухода от признания и принятие всего того, что связано с неприятным переживанием незавершенного дела. Гештальттерапия поощряет выражение задержанных чувств, конфронтацию с ними и проработку их, достигая тем самым личностной интеграции. В процессе гештальткоррекции на пути к раскрытию своей истинной индивидуальности клиент проходит через пять уровней, которые Ф. Перлз называет **уровнями невроза**.

Первый уровень - уровень фальшивых отношений, игр и ролей. Это слой фальшивого ролевого поведения, привычные стереотипы, роли. Невротическая личность отказывается от реализации своего "Я" и живет согласно ожиданиям других людей. В результате собственные цели и потребности человека оказываются неудовлетворенными. Человек испытывает фрустрацию, разочарование и бессмысленность своего существования.

Второй уровень - фобический - связан с осознанием своего фальшивого поведения и манипуляций. Но когда клиент представляет себе, какие последствия могут возникнуть, если он начнет вести себя искренне, его охватывает чувство страха. Человек боится быть тем, кем является. Боится, что общество подвергнет его остракизму. И клиент стремится избегать столкновения со своими болезненными переживаниями.

119

Третий уровень - уровень тупика и отчаяния. Он характеризуется тем, что человек не знает, что делать, куда двигаться. Он переживает утрату поддержки извне, но не готов и не хочет использовать свои собственные ресурсы, обрести внутреннюю точку опоры. В результате человек придерживается статуса-кво, боясь пройти через тупик. Это моменты, связанные с переживанием своей собственной беспомощности.

Четвертый уровень - имплозия, состояние внутреннего смятения, отчаяния, отвращения к самому себе, обусловленное полным осознанием того, как человек ограничил и подавил себя. На этом уровне клиент может испытывать страх смерти. Эти моменты связаны с вовлечением огромного количества энергии и столкновением противоборствующих сил внутри человека. Возникающее вследствие этого давление, как ему кажется, грозит его уничтожить. Человек в слезах отчаяния переживает свою решимость самому принять ситуацию и справиться с ней. Это слой доступа к своему подлинному "Я".

Пятый уровень - эксплозия, взрыв. Клиент сбрасывает с себя фальшивое, наносное, начинает жить и действовать от своего подлинного "Я". Достижение этого уровня означает формирование аутентичной личности, которая обретает способность к переживанию и выражению своих эмоций. Таким образом, гештальткоррекция - это подход, направленный на освобождение и самостоятельность личности.

Цели коррекции. Целью гештальткоррекции является снятие блокировок, пробуждение потенциально существующих в человеке естественных ресурсов, способствующих его личностному росту, достижению ценности и зрелости, полной интеграции личности клиента.

Основная цель - помощь человеку в полной реализации его потенциала. Эта цель разбивается на **вспомогательные**:

- обеспечение полноценной работы актуального самоосознавания
- смещение локуса контроля вовнутрь;
- поощрение независимости и самодостаточности;
- обнаружение психологических блоков, препятствующих росту, и изживание их.

Позиция психолога. В гештальткоррекции психолог рассматривается как катализатор, помощник, сотворец, интегрированный в единое целое гештальтличности клиента. Психолог старается избегать непосредственного вмешательства в личные чувства клиента и пытается облегчить выражение этих чувств.

120

Главная цель взаимодействия с клиентом - активация внутренних личностных резервов клиента, высвобождение которых ведет к личностному росту.

Требования и ожидания от клиента. В гештальткоррекции клиентам отводится активная роль, включающая в себя право на собственные интерпретации позиций, на осознании схем своего поведения и жизни. Предполагается, что клиент должен переключиться с рационализирования на переживание. Причем вербализация чувств не настолько важна, насколько важно желание клиента, его готовность принять сам процесс актуального переживания, в котором он будет на самом деле испытывать чувства и говорить от их имени, а не просто сообщать о них.

Психотехникам в гештальткоррекции придается очень большое значение. Они именуются играми и экспериментами. Широкую известность гештальткоррекция получила во многом благодаря этим играм.

1. Экспериментальный (диссоциированный) диалог. Это диалог между фрагментами собственной личности. Когда у клиента наблюдается фрагментация собственной личности, психолог предлагает эксперимент: провести диалог между значимыми фрагментами личности. Например, между агрессивным и пассивным началом, между нападающим и защищающимся. Это может быть диалог и с собственным чувством (например, с чувством страха), а также с отдельными частями тела или с воображаемым (значимым для клиента) человеком.

Техника игры такова: напротив стула, который занимает клиент ("горячий стул") располагается пустой стул, на который "сажают" воображаемого собеседника. Клиент поочередно меняет стулья, проигрывая диалог, отождествляя себя с различными фрагментами своей личности и выступая то с позиции жертвы, то с позиции агрессора, и по очереди воспроизводит реплики от имени одной, затем другой психологической позиции.

2. "Большой пес" и "Щенок". Широко распространенным приемом является использование двух игровых позиций: "Большой пес" и "Щенок". "Большой пес" олицетворяет обязанности, требования, оценки. "Щенок" олицетворяет пассивно-оборонительные установки, ищет уловки, отговорки, оправдания, обосновывающие уклонения от обязанностей. Между этими позициями происходят борьба за власть и полный контроль над личностью.

121

"Большой пес" пытается оказать давление угрозой наказания или предсказанием отрицательных последствий поведения, не соответствующего требованиям. "Щенок" не вступает в прямую борьбу, а использует уловки - ему несвойственна агрессивность. Фрагменты диалога между этими частями личности возникают иногда в сознании клиента в различных ситуациях повседневной жизни, когда, например, он пытается заставить себя сделать что-то и одновременно манипулирует разными отговорками и самооправданиями. С помощью систематизированного и искреннего диалога во время упражнения клиент может более полно осознать бесплодные манипуляции, совершаемые над собственной личностью, стать более искренним и способным более эффективно управлять собой.

Техника обладает выраженным энергетическим потенциалом, усиливает мотивацию клиента к более адекватному поведению.

3. Совершение кругов, или идти по кругу. Известная психотехника, согласно которой клиент по просьбе ведущего (техника применяется в групповой работе) обходит всех участников по очереди, и либо что-то говорит им, либо совершает какие-то действия с ними. Члены группы при этом могут отвечать. Техника используется для активизации членов группы, поощрения их к риску нового поведения и свободы самовыражения. Часто предлагается начало высказывания с просьбой завершить его, например: "Пожалуйста, подойдите к каждому в группе и завершите следующее высказывание: "Я чувствую себя неудобно потому, что..."". Клиент может пройти по кругу и обратиться к каждому участнику с волнующим его вопросом, например, выяснить, как его оценивают другие, что о нем думают, или выразить собственные чувства по отношению к членам группы. Прием позволяет более дифференцированно определять собственные переживания и связи с окружающими.

Многочисленное повторение фразы, выражающей какое-либо глубокое убеждение, может способствовать изменению его значения и содержания для клиента.

4. Техника "наоборот" (перевертыш). Техника заключается в том, чтобы клиент сыграл поведение, противоположное тому, которое ему не нравится. Скажем, застенчивый стал вести себя вызывающе; приторно вежливый - грубо, тот, кто всегда соглашался, занял бы позицию непрестанного отказа. Техника направлена на принятие клиентом себя

122 в новом для него поведении и на интегрировании в "Я" новых структур опыта.

5. Экспериментальное преувеличение. Техника направлена на развитие процесса самоосознания путем гиперболизации телесных, вокальных и других движений. Это обычно интенсифицирует чувства, привязанные к тому или иному поведению: громче и громче повторять фразу, выразительнее делать жест. И особую ценность представляет ситуация, когда клиент стремится подавить какие-либо переживания - это приводит к развитию внутренних коммуникаций.

6. **Незаконченное дело.** Любой незавершенный гештальт есть незаконченное дело, требующее завершения. У большинства людей есть немало неулаженных вопросов, связанных с их родственниками, родителями, сослуживцами и т.д. Чаще всего это невысказанные жалобы и претензии. Клиенту предлагается с помощью приема "пустого стула" высказать свои чувства воображаемому собеседнику или обратиться непосредственно к тому из участников группы, кто имеет отношение к незаконченному делу. В опыте работы гештальт-групп отмечается, что наиболее частое и значимое невыраженное чувство - это чувство вины или чувство обиды, именно с этим чувством работают в игре, которая начинается со слов "Я обижен...".

7. **Проективные игры на воображение** иллюстрируют процесс проекций и помогают участникам группы идентифицироваться с отвергаемыми аспектами личности.

Наиболее популярная игра - "Старый заброшенный магазин". Клиенту предлагают закрыть глаза, расслабиться, а потом представить, что поздно ночью он проходит по маленькой улочке мимо старого заброшенного магазина. Окна грязные, но если заглянуть, можно заметить какой-то предмет. Клиенту предлагают тщательно его рассмотреть, затем отойти от заброшенного магазина и описать предметы, обнаруженный за окном.

Далее ему предлагается вообразить себя этим предметом, и, говоря от первого лица, описать свои чувства, ответив на вопросы: "Почему он оставлен в магазине? На что похоже его существование в качестве этого предмета?" Идентифицируясь с предметами, клиенты проецируют на них какие-то свои личностные аспекты.

8. **"У меня есть тайна".** В этой игре предпринимается исследование чувства вины и стыда. Каждого из участников группы просят подумать о каком-либо важном для него и тщательно хранимом личном секрете. Психолог просит, что-123

бы участники не делились этими тайнами, а представили себе, как могли бы реагировать окружающие, если бы эти тайны стали им известны. Следующим шагом может быть предоставление каждому участнику случая похвастаться перед другими, "какую страшную тайну он хранит в себе". Довольно часто оказывается, что многие неосознанно очень привязаны к своим секретам как к чему-то драгоценному.

9. **"Преувеличение".** Большое внимание в гештальттерапии уделяется так называемому "языку тела". Считается, что физические симптомы более точно передают чувства человека, чем вербальный язык. Ненамеренные движения, жесты, позы клиента иногда являются сигналами важных содержаний. Однако эти сигналы остаются прерванными, неразвившимися, искаженными. Предлагая клиенту преувеличить нечаянное движение или жест, можно сделать важное открытие.

Например, скованный, чрезмерно сдержанный мужчина постукивает пальцем по столу, в то время как женщина в группе долго и пространно о чем-то говорит. Когда его спрашивают, не хочет ли он прокомментировать то, о чем говорит женщина, он отказывается, уверяя, что разговор мало его интересует, но продолжает постукивание. Тогда психолог просит усилить постукивание, стучать все громче и выразительнее до тех пор, пока клиент не осознает, что делает.

Гнев клиента нарастает очень быстро, и через минуту он с силой бьет по столу, горячо выражая свое несогласие с женщиной. При этом он восклицает: "Она точно как моя жена!" В дополнение к этому осознанию он получает мимолетное впечатление о чрезмерном контроле своих сильных утвердительных чувств и возможности более непосредственного их выражения.

10. **"Репетиция".** По мнению Ф. Перлза, люди тратят много времени, репетируя на "сцене воображения" различные роли и стратегии поведения по отношению к конкретным ситуациям и лицам. Часто отсутствие успеха в действиях в конкретных жизненных ситуациях определяется тем, как данная личность в воображении готовится к этим

ситуациям. Такая подготовка в мыслях и воображении часто проходит в соответствии с ригидными и неэффективными стереотипами, являющимися источником постоянного беспокойства неадекватного поведения. Репетиция поведения вслух в группе с вовлечением других участников позволяют лучше осознать собственные стереотипы, а также использовать новые идеи и решения в этой области.

124

11. **Проверка готового мнения.** Случается, что психолог, слушая клиента, улавливает в его словах какое-то определенное сообщение. Тогда он может воспользоваться следующей формулой: "Слушая тебя, у меня возникло одно мнение. Я хочу предложить тебе повторить это мнение вслух и проверить, как оно звучит в твоих устах, насколько оно тебе подходит. Если согласен попробовать, повтори это мнение нескольким членам группы".

В этом упражнении содержится фактор интерпретации скрытого значения поведения клиента, но

психолог не старается сообщить свою интерпретацию клиенту, он только предоставляет пациенту возможность исследовать переживания, связанные с проверкой рабочей гипотезы. Если гипотеза окажется плодотворной, клиент может развить ее в контексте собственной деятельности и опыта.

Ф. Перлз вначале применял свой метод в виде индивидуальной коррекции, но впоследствии полностью перешел на групповую форму, находя ее более эффективной и экономичной. Групповая работа проводится как центрированная на клиенте. Группа при этом используется инструментально, по типу хора.

Во время работы одного из участников группы, который занимает "горячий стул" рядом со стулом психолога, другие члены группы идентифицируются с ним и проделывают большую молчаливую аутотерапию, осознавая фрагментированные части своего "Я" и завершая незаконченные ситуации.

Вся многообразная техника гештальттерапии направлена на обеспечение психологической поддержки личности, на освобождение человека от бремени прошлых и будущих проблем и возвращении его "Я" в богатый изменчивый мир личностного "сейчасного" бытия.

125

Раздел III. МЕТОДЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ

Глава 1. ИГРОТЕРАПИЯ

§ 1. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДА

Игровая терапия - метод психотерапевтического воздействия на детей и взрослых с использованием игры. В основе различных методик, описываемых этим понятием, лежит признание того, что игра оказывает сильное влияние на развитие личности. В современной психокоррекции взрослых игра используется в групповой психотерапии и социально-психологическом тренинге в виде специальных упражнений, заданий на невербальные коммуникации, разыгрывании различных ситуаций и др. Игра способствует созданию близких отношений между участниками группы, снимает напряженность, тревогу, страх перед окружающими, повышает самооценку, позволяет проверить себя в различных ситуациях общения, снимая опасность социально значимых последствий.

Характерная особенность игры - ее *двуплановость*, присущая также драматическому искусству, элементы которого сохраняются в любой коллективной игре:

1. Играющий выполняет реальную деятельность, осуществление которой требует действий, связанных с решением вполне конкретных, часто нестандартных задач,
 2. Ряд моментов этой деятельности носит условный характер, что позволяет отвлечься от реальной ситуации с ее ответственностью и многочисленными привходящими обстоятельствами.
- Двуплановость игры обуславливает ее развивающий эффект. Психокоррекционный эффект игровых занятий у детей достигается благодаря установлению положительного

126

эмоционального контакта между детьми и взрослыми. Игра корригирует подавляемые негативные эмоции, страхи, неуверенность в себе, расширяет способности детей к общению, увеличивает диапазон доступных ребенку действий с предметами.

Отличительные признаки развертывания игры - быстро меняющиеся ситуации, в которых оказывается объект после действий с ним, и столь же быстрое приспособление действий к новой ситуации.

Структуру детской игры составляют роли, взятые на себя играющими; игровые действия как средство реализации этих ролей; игровое употребление предметов - замещение реальных предметов игровыми (условными); реальные отношения между играющими.

Единица игры и в то же время центральный момент, объединяющий все ее аспекты, - **роль**.

Сюжетом игры предстает воспроизводимая в ней область действительности. **Содержанием игры** выступает то, что воспроизводится детьми как главный момент деятельности и отношений между взрослыми в их взрослой жизни. В игре происходят формирование произвольного поведения ребенка и его социализация.

Игровая терапия представляет собой взаимодействие взрослого с ребенком на собственных условиях последнего, когда ему предоставляется возможность свободного самовыражения с одновременным принятием его чувств взрослыми. В настоящее время сфера применения игротерапии значительно расширилась. Имеется опыт проведения *краткосрочной* и *долгосрочной* игровой терапии, а также организации игротерапии в малой группе детей в условиях воспитательно-учебных учреждений.

Общие показания к проведению игротерапии: социальный инфантилизм, замкнутость,

необщительность, фобические реакции, сверхконформность и сверхпослушание, нарушения поведения и вредные привычки, неадекватная полоролевая идентификация у мальчиков.

Игровая терапия оказалась эффективной при работе с детьми разной диагностической категории, кроме полного аутизма и неконтактной шизофрении.

Игротерапия эффективна как помощь при выдергивании волос; коррекций селективного мутизма; агрессивности в поведении; как средство улучшения эмоционального состояния детей после развода родителей: подвергающихся насилию и брошенных детей; снижения страхов; стресса и

127
тревожности у госпитализированных детей; при коррекции затруднений в чтении; успеваемости детей с затруднениями в обучении; отставания в речевом развитии; интеллектуального и эмоционального развития умственно отсталых детей; лечения заикания; облегчения состояния при психосоматических заболеваниях (бронхиальная астма, нейродермит, язвенный колит, дискинезии желчевыводящих путей и др.); улучшении "Я-концепции"; снижении тревоги при расставании с близкими,

128 Основные психологические механизмы коррекционного воздействия игры

1. Моделирование системы социальных отношений в наглядно-действенной форме в особых игровых условиях, следования им ребенком и ориентировка в этих отношениях.

2. Изменение позиции ребенка в направлении преодоления познавательного и личностного эгоцентризма и последовательной децентрации, благодаря чему происходит осознание собственного "Я" в игре и возрастает мера социальной компетентности и способности к разрешению проблемных ситуаций.

3. Формирование (наряду с игровыми) реальных отношений как равноправных партнерских отношений сотрудничества и кооперации между ребенком и сверстником, обеспечивающих возможность позитивного личностного развития.

4. Организация поэтапной отработки в игре новых, более адекватных способов ориентировки ребенка в проблемных ситуациях, их интериоризация и усвоение.

Организация ориентировки ребенка на выделение переживаемых им эмоциональных состояний и обеспечение их осознания благодаря вербализации и соответственно осознанию смысла проблемной ситуации, формирование ее новых значений.

5. Формирование способности ребенка к произвольной регуляции деятельности на основе подчинения поведения системе правил, регулирующих выполнение роли и правил, а также поведение в игровой комнате.

Основные функции психолога, ведущего игровые занятия

1. Создание атмосферы принятия ребенка.

2. Эмоциональное сопереживание ребенку.

3. Отражение и вербализация его чувств и переживаний в максимально точной и понятной ребенку форме.

128

4. Обеспечение в процессе игровых занятий условия, актуализирующих переживания ребенком чувства достижения собственного достоинства и самоуважения.

Принципы осуществления игротерапии

1. *Коммуникация ребенку его безусловного принятия* (дружеские равноправные отношения с ребенком, принятие ребенка таким, какой он есть, ребенок- хозяин положения, он определяет сюжет, тему игровых занятий, на его стороне инициатива выбора и принятия решения),

2. *Недирективность* в управлении коррекционным процессом: отказ игротерапевта от попыток ускорить или замедлить игровой процесс; минимальность числа ограничений и лимитов, вводимых игротерапевтом в игру (вводятся лишь те ограничения, которые связывают игру с реальной жизнью).

3. *Установление фокуса коррекционного процесса на чувствах и переживаниях ребенка*: добиться открытого вербального выражения ребенком своих чувств; попытаться в кратчайшее время понять чувства ребенка и повернуть его исследование на самого себя; стать для ребенка своеобразным зеркалом, в котором он может увидеть себя.

Коррекционный процесс не происходит в игре автоматически. Он возможен лишь при условии, что психолог, сензитивный к чувствам ребенка, принимает его установки и выражает искреннюю веру в возможности ребенка принять на себя ответственность за решение проблемы. Диалогическое общение ребенка со взрослым через принятие, отражение и вербализацию им свободно выражаемых в игре чувств ребенка становится основным механизмом коррекционного

воздействия в игротерапии.

129

§ 2. ОСНОВНЫЕ ВИДЫ И ФОРМЫ ИГРОТЕРАПИИ

1. Если в качестве критерия выдвинуть *теоретический подход*, то можно выделить виды:

- игротерапию в психоанализе;
- игротерапию, центрированную на клиенте,
- игротерапию отреагирования;
- игротерапию построения отношений,
- примитивную игротерапию;
- игротерапию в отечественной психологической практике

2. *По функциям* взрослого в игре различают

- недирективную игротерапию;
- директивную игротерапию.

129

3. *По форме* организации деятельности различают:

- индивидуальную игротерапию;
- групповую игротерапию;

4. *По структуре* используемого в игротерапии материала:

- игротерапию с неструктурированным материалом;
- игротерапию со структурированным материалом.

130 Игротерапия в психоанализе

Использование игры в коррекционной практике исторически связано с теоретическими традициями психоанализа. Начало игровой терапии было положено в 20-е годы нашего века в работах М. Кляйн (1922), А. Фрейд (1921), Г. Гуг-Гельмут (1926).

Обращение психоанализа к игре ребенка было в определенной степени вынужденным. Так, Мелани Кляйн считала, что с помощью анализа можно устранить или, по крайней мере, оказать благотворное влияние на нарушение психического развития ребенка. При этом анализ может оказаться полезным и для развития нормального ребенка, а с течением времени станет необходимым дополнением воспитания.

Однако попытки прямого переноса техник психоанализа на работу с детьми оказались неудачными в силу ряда специфических особенностей детского возраста. Главная проблема в использовании аналитических техник в работе с ребенком состояла в невозможности применения ключевого для психоанализа метода свободных ассоциаций, позволяющего выявить бессознательные влечения, подвергнуть их анализу.

Поиски обходных путей для разрешения этой проблемы и привели М. Кляйн и Г. Гуг-Гельмут к мысли о возможности использования игры ребенка как удачной замены метода свободных ассоциаций.

Возможности такого использования игры связаны с двумя ее характеристиками:

1. Игра ребенка, по мнению М. Кляйн, представляет собой символическую деятельность, в которой находят свободное выражение подавленные и ограниченные социальным контролем бессознательные импульсы и влечения. В ролях, принимаемых на себя ребенком, в игровых действиях с игрушками кроется определенный символический смысл.

2. Игра является единственным видом деятельности, где ребенок оказывается свободным от принуждения и давления со стороны враждебной к нему среды. А значит, перед

130

ним раскрываются широкие возможности выражения бессознательных влечений, чувств и переживаний, которые не могут быть приняты и поняты в реальных отношениях ребенка с миром.

М. Кляйн считала, что практически любое игровое действие ребенка имеет определенный символический смысл, выражает конфликты и подавленные влечения ребенка. Этот символический смысл должен быть проинтерпретирован терапевтом и доведен до сознания ребенка.

В 1919 г. М. Кляйн стала использовать игровую технику как средство анализа при работе с детьми младше 6 лет. Она считала, что детская игра и основанная на ней игровая терапия позволяют непосредственно проникнуть в детское бессознательное. Термин "игровая терапия" был предложен именно Мелани Кляйн.

Игротерапию одной из первых стала применять Анна Фрейд в работе с детьми, пережившими бомбежки Лондона во время второй мировой войны. Если ребенок имел возможность выразить в

игре свои переживания, то он освобождался от страха, и пережитое не развивалось в психологическую травму.

В книге "Дети и война" А. Фрейд (1944) ярко описывает различия в способе выражения реакции на бомбежку Лондона взрослых и детей: после налета взрослые снова и снова рассказывали о том, какой ужас они пережили. Дети, пережившие то же самое, почти никогда не говорили об этом. Их реакция на пережитое выражалась в игре. Дети строили домики из кубиков и сбрасывали на них бомбы. Дома горели, завывали сирены. Кругом были убитые и раненые, и "скорая помощь" увозила в больницы. Такого рода игры продолжались несколько недель.

А. Фрейд обнаружила, что игра является важным фактором становления эмоционального контакта с ребенком и служит тем средством, которое делает самовыражение ребенка свободным.

Вслед за З. Фрейдом Термина Гуг-Гельмут стала одним из первых терапевтов, утверждающих, что игра является наиболее ответственным моментом в психоанализе ребенка, и предложившая детям, с которыми проводилась игротерапия, игрушки для того, чтобы они могли выразить себя. Хотя хронологически ее работа предшествует работам А. Фрейда и М. Кляйн, она не сформулировала какого-либо определенного подхода и использовала игровые материалы только с детьми старше 6 лет. Тем не менее она привлекла внимание к тому,

131

как трудно применять методы, используемые в терапии со взрослыми в работе с детьми.

132

Основные цели коррекционного воздействия в психоаналитической игротерапии

1. Установление аналитической связи, эмоционально позитивного контакта между ребенком и взрослым, позволяющего игротерапевту осуществлять функции интерпретаций и трансляций ребенку символического значения детской игры; принимать участие в игре ребенка и организовывать в игре актуализацию и проигрывание значимых для ребенка конфликтов.

2. Катарсис - форма эмоционального реагирования, приводящая к преодолению негативных эмоциональных переживаний и освобождению от них.

3. Игра предоставляет две возможности для катарсиса, свободное выражение чувств и эмоций ребенка и вербализация чувств.

4. Инсайт представляет собой одновременно и результат и механизм игротерапии. В качестве результата инсайт можно определить как достижение ребенком более глубокого понимания себя и своих отношений со значимыми другими. Инсайт не требует интерпретации, разъяснения со стороны игротерапевта, а достигается ребенком внезапно. В детском возрасте инсайт часто носит невербальный характер.

5. Исследование (тестирование) реальности. Процесс исследования и апробирования ребенком различных форм и способов взаимодействия с миром людей, межличностных отношений.

6. Особая атмосфера личностной безопасности и доверия, царящая на занятиях, снимает страхи и тревожность детей перед возможными неудачами и санкциями. И стимулируют их к исследованию новых способов поведения и общения как с взрослыми, так и со сверстниками.

7. Сублимация как перевод и отклонение энергии примитивных сексуальных влечений от их прямой цели (получения сексуального удовольствия) к социально одобряемым целям, не связанными с сексуальностью.

8. Сублимация как форма переключения сексуальной энергии на социально одобряемые цели рассматривается в психоанализе как высшая форма разрешения трудностей развития личности в детском возрасте.

Таким образом, игра в психоаналитической практике рассматривалась как символическая деятельность, в которой

132 ребенок, будучи свободен от давления и запретов со стороны социального окружения с помощью игрушек, игровых действий с ними и ролей, выражает в особой символической форме бессознательные импульсы и влечения.

133

Игровая терапия, центрированная на клиенте

Развитие идей терапевтов в этом направлении изучено и расширено К. Роджерсом и В. Экслийн.

Цель такой терапии - не менять и не переделывать ребенка, не учить его каким-то специальным поведенческим навыкам, а дать ему возможность быть самим собой. Игровой терапевт не пытается вырастить ребенка, а каждому создает оптимальные условия для роста и развития. Он полностью вовлечен в игру ребенка, ему интересно быть с ним, что бы тот ни делал. Он концентрирует все свое внимание и профессиональное мастерство, слышит, чувствует и понимает

любые эмоциональные состояния ребенка и отражает их, т.е. раскрывает ребенку понятно и коротко эти эмоциональные состояния.

В основе игровой терапии, центрированной на ребенке, лежит представление о спонтанности психического развития ребенка, обладающего внутренними источниками саморазвития и потенциальными возможностями самостоятельного разрешения проблем личностного роста. Вместе с тем процесс личностной реализации, саморазвития может быть нарушен или ограничен вследствие либо неблагоприятных средовых условий, либо нарушений взаимодействия и общения со значимыми другими, и в первую очередь с родителями и близкими взрослыми. Отношения, связь с другим человеком составляют необходимое условие личностного развития.

Основная задача коррекции состоит в создании или восстановлении значимых отношений между ребенком и взрослым с целью оптимизации личностного роста и развития. Игра как деятельность, свободная от принуждения, подчинения, страха и зависимости ребенка от мира взрослых, представляет собой, по мнению сторонников недирективной терапии, единственное место, где ребенок получает возможность свободного беспрепятственного самовыражения, исследования и изучения собственных чувств и переживаний. Игра позволяет ребенку освободиться от эмоциональной напряженности и фрустраций, изначально предопределенных антагонизмом реальных жизненных отношений между ребенком и взрослым.

133

Основными показаниями для проведения этого вида игротерапии выступают:

- нарушение роста "Я", отражающееся в нарушениях поведения и дисгармоничности "Я-концепции";
- низкая степень самопринятия, сомнение и неуверенность в возможностях собственного личностного роста;
- высокая социальная тревожность и враждебность по отношению к окружающему миру;
- эмоциональная лабильность и неустойчивость.

Цели игровой терапии, центрированной на клиенте. Когда мы говорим о целях игровой терапии, центрированной на ребенке, скорее всего имеются в виду терапевтические цели в широком смысле, а не индивидуализированные перспективные цели для каждого отдельного ребенка.

В общем смысле цели игровой терапии, центрированной на ребенке, согласуются с внутренним стремлением ребенка к самоактуализации. Необходимое условие, которое часто выпускается из вида, состоит в том, чтобы обеспечить ребенку позитивный опыт роста в присутствии взрослого, который его понимает и поддерживает, с тем, чтобы ребенок мог обнаружить в себе внутренние силы.

Вместе с тем целью коррекции не может и не должно быть прямое изменение личности ребенка, поскольку постановка подобной цели означала бы отвержение ребенка таким, какой он есть, и противоречило бы исходному постулату "клиент-центрированной терапии" - постулату безусловного принятия ребенка.

Коррекция, напротив, должна быть направлена на утверждение уникального "Я" ребенка, его самооценности.

Цели коррекции могут быть конкретизированы в виде следующих задач:

- расширение репертуара форм самовыражения ребенка;
- оптимизация коммуникаций в системе отношений "ребенок - взрослый";
- повышение уровня социальной компетентности ребенка в его взаимодействии со сверстниками;
- развитие способности эмоциональной саморегуляции и достижение эмоциональной устойчивости за счет осознания ребенком (с помощью взрослого) своих эмоций, чувств и переживаний;
- оптимизация развития "Я-концепции";
- повышение степени самопринятия и формирование чувства "Я".

134 СТАДИИ ПРОЦЕССА ИГРОВОЙ ТЕРАПИИ, ЦЕНТРИРОВАННОЙ НА РЕБЕНКЕ

Стадии процесса игровой терапии возникают как результат взаимодействия между игротерапевтом и ребенком, протекающего в безоценочной свободной атмосфере игровой комнаты, созданию которой способствует игротерапевт, демонстрирующий искреннюю заинтересованность и одобрение по отношению к ребенку.

Эти уникальные живые отношения, в которых принимается и ценится особость и индивидуальность ребенка, позволяют ему расширить горизонты собственного "Я" в соответствии с тем, насколько он чувствует меру принятия себя терапевтом. Эти переживания и расширения

собственных возможностей часто проявляются в четко обозначающихся стадиях изменений, наступающих по мере развития терапевтического процесса.

При анализе случаев работы с детьми, страдающими различными нарушениями, отмечают, что дети проходят определенные стадии терапевтического процесса: диффузные негативные чувства, выраженные в разных точках игры ребенка; амбивалентные чувства, общая тревожность и враждебность; прямые негативные чувства, направленные против родителей, сиблингов, других людей и выражаемые в особых регрессивных формах; амбивалентные чувства (позитивные или негативные) к родителям, сиблингам и другим людям; ясные, четкие, выделенные, обычно реалистические, позитивные и негативные установки (при этом в игре доминируют позитивные установки).

В процессе игровой терапии, центрированной на клиенте, деятельность детей проявляется по-разному.

4-й сеансы. Ребенок проявляет любопытство, углубляется в исследовательскую бессистемную творческую игру, делает простые описательные и информационные замечания и выражает одновременно радость и тревогу.

5-8-й сеансы. Ребенок продолжает исследовательскую бессистемную творческую игру, возрастает общая агрессивная направленность игры, по-прежнему выражается радость и тревога, очевидны спонтанные реакции.

9-12-й сеансы. Доля исследовательской бессистемной игры уменьшается, постепенно увеличивается доля игры, направленной на установление отношений, творчество и радость доминируют, вербальные взаимодействия с терапевтом возрастают, и выдается больше информации о семье и о себе самом.

135

13-16-й сеансы. Преобладают творческие игры и игры, направленные на установление отношений. Доля агрессивных игр уменьшается. Возрастает случаи выражения счастья, волнения, отвращения, недоверчивости.

17-20-й сеансы. Преобладают разыгрывание сценок и ролевая игра. Агрессивные высказывания продолжаются. Усиливается построение отношений с игротерапевтом. Доминирующей эмоцией становится радость. Ребенок продолжает сообщать сведения о себе и о семье.

21-24-й сеансы. Преобладают игры, направленные на построение отношений, а также драматические и ролевые игры. Возрастает число игр с изображением несчастных случаев.

Другое крупное исследование процесса игровой терапии провела Уйти (1975). Она обнаружила следующее.

1-3-й сеансы. Дети чаще всего проверяют, как игротерапевт относится к их действиям, демонстрируют высокий уровень тревожности и осуществляют вербальную, невербальную и поисковую игровую деятельность.

4-6-й сеансы. Любопытство, исследовательская активность снижаются. В то же время агрессивная игра, голосовые эффекты достигают пика.

7-9-й сеансы. Агрессивная игра почти исчезает, а творческая игра, выражение радости и вербальная информация о доме, школе, других сторонах своей жизни достигают кульминации.

10-12-й сеансы. Максимального развития достигают игры по установлению отношений, и бессюжетная игра почти прекращается.

13-15-й сеансы. Бессюжетная игра и невербальное выражение гнева достигают максимума. Тревожность по сравнению с предыдущими сеансами вырастает. Учащаются попытки управлять игротерапевтом. Увеличивается число вербальных взаимодействий.

Были также обнаружены различия между игрой мальчиков и девочек. У **мальчиков** чаще встречались выражения гнева, агрессивные высказывания, агрессивные игры, звуковые эффекты.

У **девочек** чаще наблюдаются творческие игры, игры, отражающие отношения между людьми, а также проявления радости, тревоги, вербальные проверки реакции игротерапевта и вербализация позитивных и негативных размышлений.

136

Эти исследования свидетельствуют о том, что в процессе детской игры можно различить четкие модели установления игротерапевтических отношений в игровой комнате. По мере развития отношений дети начинают выражать чувства более непосредственно и реалистично, тщательнее сосредотачиваются на них и более точно их определяют.

Критериями эффективности игротерапии в рамках клиент-центрированной терапии соответственно выступают:

- позитивная динамика эмоционального развития ребенка, характеризующаяся возрастанием степени осознания чувств;
- гармонизация образа "Я", выступающая в преобладании позитивных самооценок;
- сближение "Я"-реального и "Я"-идеального;
- повышение степени самопринятия и уверенности в себе и своих возможностях.

137 Игровая терапия отреагирования

Другое крупное направление в развитии игровой терапии возникло в 30-е годы с появлением работы Д. Леви (1938), в которой развивалась идея терапии отреагирования, структурированной игровой терапии для работы с детьми, пережившими какое-либо травмирующее событие.

Д. Леви основывал свой подход в первую очередь на убеждении в том, что игра предоставляет детям возможность отреагирования. В рамках этого подхода игротерапевт воссоздает такую обстановку, чтобы специально отобранные игрушки помогли ребенку восстановить тот опыт, который вызвал у него реакцию тревоги.

Ребенку разрешается играть свободно, чтобы он познакомился с обстановкой комнаты и с игротерапевтом. Затем игротерапевт использует определенные игровые материалы, чтобы в нужный момент ввести в игру ребенка стрессогенную ситуацию. Воссоздание травмирующего события позволяет ребенку освободиться от боли и напряжения, вызванных этим событием.

Иногда ребенку разрешается свободный выбор игры. В процессе "отыгрывания" или разыгрывания прежнего опыта ребенок управляет игрой и тем самым перемещается из пассивной роли пострадавшего в активную роль деятеля. Следя за игрой, игротерапевт обозначает словами, проговаривает вслух, отражает выражаемые ребенком вербальные и невербальные чувства.

137

В игровой комнате возможны три формы игровой активности:

1. Освобождение агрессивного поведения: ребенок швыряет предметы, взрывает воздушные шары или проявляет формы инфантильного поведения (например, сосет соску).
2. Освобождение чувств стандартизированных ситуаций: стимулирует чувства ревности к сиблингу, прикладывая куклу к груди матери.
3. Освобождения чувств путем воссоздания в игре специфического стрессового опыта из жизни ребенка.

Г. Хэмбидж (1955) дал более широкое описание работы Д. Леви под заголовком "Структурная игровая терапия", где он более решительно вводил события. Следом за установлением терапевтических отношений в сценарий непосредственно вводилась ситуация, продуцирующая тревогу. Она проигрывалась, а затем ребенку разрешалось играть свободно, чтобы он мог оправиться от навязчивой ситуации.

138 Игровая терапия построения отношений

С появлением исследований Д. Тафты (1933) и Ф. Аллена (1934), названных терапией отношений, возникло следующее значительное направление в игровой терапии. Философским основанием для него стала работа О. Ранка (1936), который перенес акцент с исследований истории жизни ребенка и его бессознательного на развитие отношений в системе "терапевт-клиент", поставив в центр внимания то, что происходит "здесь и теперь" в кабинете терапевта.

В игровой терапии отношений основное внимание уделяется лечебной силе эмоциональных отношений между терапевтом и клиентом.

"Мне интересно создать естественные отношения, в которых у пациента развивается адекватное самопрятие - ясное представление о том, что он может сделать и что он чувствует по отношению к миру, в котором продолжает жить, - писал Ф. Аллен. -Я не боюсь дать пациенту почувствовать, что он интересен мне как личность".

Не прилагается никаких усилий для того, чтобы объяснить или интерпретировать прошлый опыт. В фокусе внимания находятся, прежде всего, сиюминутные чувства и реакции. Ф. Аллен и Дж. Тафт особенно подчеркивали необходимость отношения к ребенку как к личности, обладающей

138

внутренней силой и способной конструктивно изменить собственное поведение.

Детям предоставляется свобода выбора - играть или не играть и возможность управлять собственной деятельностью. Гипотеза состояла в том, что дети постепенно приходят к пониманию того, что они являются отдельными личностями со своими желаниями и могут существовать в системе отношений с другими людьми, обладающими своими специфическими качествами. В рамках этого подхода ребенку приходится принять на себя ответственность за процесс роста, а игротерапевт концентрирует внимание на трудностях ребенка, а не на своих собственных.

Цель проводимой в рамках терапии отношений коррекции состоит не в том, чтобы изменить ребенка, а в том, чтобы помочь ему утвердить свое "Я", чувство собственной ценности. Ребенок, как и всякая личность, уникален, самоценен и обладает внутренними источниками саморазвития. Основным механизмом достижений коррекционных целей - установление отношений, связей между игротерапевтом и клиентами, с помощью которых игротерапевт демонстрирует неизменное и полное принятие ребенка, его установок и ценностей и выражает постоянную и искреннюю веру в ребенка и его способности.

Ограничение целей терапии задачами личностного самоопределения, самоактуализации и свободы реального самовыражения определяет *круг специфических проблем*, подлежащих коррекции в рамках данного подхода: нарушение роста "Я"; самонеадекватность; сомнение и неуверенность в возможности собственного личностного роста и обусловленные ими тревожность и враждебность ребенка к окружающим.

Игротерапия представляет уникальный опыт для социального развития ребенка, открывая ему возможность вступить в значимую личностную связь со взрослым. Игра представляет собой деятельность, в которой ребенок может свободно выражать себя, освободиться от напряжений и фрустраций повседневной жизни.

139 Прimitивная игровая терапия

Появление в 60-х годах в США программ психологической помощи детям в начальной школе открыло путь для развития еще одного направления - применения метода игровой терапии в работе школьного психолога для того, чтобы удовлетворить потребности, возникающие в жизни

139

любого ребенка, а не только ребенка с дефектом психического развития.

Основная цель начальной школы - помочь детям в их интеллектуальном, эмоциональном, физическом и социальном развитии, предоставив им соответствующие возможности обучения. Таким образом, главная задача использования игровой терапии с детьми в начальной школе состоит в том, чтобы помочь детям подготовиться к тому, чтобы усвоить предлагаемые знания наилучшим образом.

Детей нельзя заставить научиться чему-либо. Даже наиболее эффективно работающие учителя не могут научить детей, которые еще не готовы учиться. В таком случае игровая терапия является дополнением к обучающей среде, опытом, который помогает детям наиболее эффективно использовать свои способности к учению.

140 Игротерапия в отечественной психологической практике

К использованию игры непосредственно в психокоррекционных целях обращались многие отечественные исследователи-практики **Л. Абрамян** (1986), **А. Варга** (1989), **И. Выгодская** (1984), **А. Захаров** (1986-1988), **А. Спиваковская** (1988) и др.

Основным принципом игровой коррекции терапии, по мнению А.С. Спиваковской, является воздействие на ребенка с учетом специфичности обстановки и контакта. Суть этого принципа заключается в следующем: чтобы включить в действие механизм перестройки поведения робких в общении детей, следует изменить условия, т.е. вывести их из той среды, в которой у них появились нежелательные формы поведения.

Л.А. Абрамян, исследуя способы преодоления негативных эмоциональных состояний детей средствами игры, подробно раскрывает процесс перевоплощения как важного условия перестройки эмоциональной личностной сферы. В игре-драматизации ребенок испытывает двойственное переживание: он "лепит образ", преобразуя самого себя и, глядя на это как бы со стороны, радуется изменению в игре, вместе с тем обнаруживая определенные отношения к своему персонажу.

Целям коррекции, по мнению Б.Д. Карвасарского и А.И. Захарова, служит перенос отрицательных эмоций и качеств ребенка на игровой образ. Дети наделяют персонажей

140

собственными отрицательными эмоциями, чертами характера, переносят на куклу свои недостатки, которые доставляют им неприятности.

Значительный вклад в разработку методов групповой игротерапии невротиков у детей и подростков внес А.И. Захаров. Он разработал показания и клинико-психологические критерии формирования детской психотерапевтической группы, исследовал возможности объединения семейной и групповой терапии, а также методику

игровой психотерапии, которая является частью целого комплекса различных воздействий на ребенка-невротика, включающего и семейную психотерапию. Игра рассматривается им и как

самостоятельный метод, и как составная часть, сочетающаяся с рациональной и суггестивной психотерапией.

А.И. Захаров предлагает определенную последовательность коррекционных методик: 1) беседа; 2) спонтанная игра; 3) направленная игра; 4) внушение.

Продолжительность игрового сеанса не более 30 мин. Частота занятий при остром периоде невроза - 2-3 раза, при хроническом течении - 1 раз в неделю. Продолжительность программы - от нескольких дней до нескольких месяцев.

В организации терапевтического процесса Захаров выделяет диагностическую, терапевтическую и обучающую функции игры. Все три связаны между собой и реализуются как в начальном этапе, в спонтанной игре, так и в направленной игре, которая обычно представляет собой импровизацию какого-либо сюжета.

1. Диагностическая функция заключается в уточнении психопатологии, особенностей характера ребенка и взаимоотношений с окружающими. Наблюдение за игрой позволяет получить дополнительную информацию. В игре ребенок на сенсомоторном уровне демонстрирует то, что он когда-либо испытал. Иногда такая связь совершенно очевидна, но иногда она может быть отдаленной.

Дети более полно и непосредственно выражают себя в спонтанной, инициированной ими самими игре, нежели в словах. А требовать от ребенка, чтобы он рассказывал о себе, значит - автоматически воздвигать барьер в терапевтических отношениях, как бы говоря ребенку: "Ты должен подняться на мой уровень общения и использовать для этого слова".

2. Терапевтическая функция игры состоит в предоставлении ребенку эмоционального и моторного самовыражения,

141

отреагирования напряжения, страхов и фантазий. Игра придает конкретную форму и выражение внутреннему миру, дает возможность организовать свой опыт. Для ребенка важен процесс игры, а не ее результат. Он разыгрывает прошлые переживания, растворяя их в новом восприятии и в новых формах поведения. Аналогичным образом он пытается разрешить свои проблемы и внутренние конфликты, проиграть свое затруднение или смущение.

Результаты обследований показывают, что в процессе игры укрепляются и развиваются психические процессы, повышается фрустрационная толерантность и создаются адекватные формы психического реагирования.

3. Обучающая функция игры состоит в перестройке отношений, расширении диапазона общения и жизненного кругозора, реадaptации и социализации.

Франк подчеркивал, что игра для детей - способ научиться тому, чему их никто не может научить. Это способ исследования организаций в реальном мире, пространстве и времени, вещах, животных, структурах и людях.

В этой связи представляется необходимым подчеркнуть различие между понятиями: "обучающая функция игры" и "обучающие (развивающе-направленные) игры". Детей не нужно учить играть, не нужно заставлять их играть. Дети играют спонтанно, не преследуя каких-то определенных целей. И научение, т.е. приобретение разнообразного опыта, происходит постепенно и незаметно в процессе игры. А когда мы стремимся быстрее развить у ребенка ассоциативное и абстрактно-логическое мышление, эрудированность, придумываем специальные техники, методики, называя их играми, пытаясь воздействовать на ребенка с целью его обучения и воспитания, мы, таким образом, блокируем его эмоциональность. Его душевное состояние, психическое развитие, самооценка и формирование системы взаимоотношений остаются вне сферы внимания. Такой обучающий подход ничего общего с групповой игротерапией не имеет.

А.И. Захаров выделяет ряд правил, соблюдение которых является необходимым в игротерапии:

- игра применяется как средство диагностики, коррекции и обучения;
- выбор игровых тем отражает их значимость для психолога и интерес для клиента;
- руководство игрой способствует развитию самостоятельной инициативы детей;

142

- спонтанные и направленные игры - две взаимодополняющие фазы единого игрового процесса, в котором главное - возможность импровизации;
- соотношение спонтанного и направленного компонентов зависит не столько от возраста детей, сколько от их клинических особенностей;
- игра не комментируется взрослым;
- направленное воздействие на клиента осуществляется посредством характеров,

воспроизводимых им и психологом персонажей.

Процесс игровой психотерапии, по Захарову, складывается из четырех взаимно перекрывающихся этапов: *объединения детей в группу, рассказов, игры, обсуждений.*

1. *Объединение детей в группу* начинается совместной и интересной для них деятельностью в виде экскурсий в музей, предметных игр, рассказах об увлечениях.

2. *Рассказы* сочиняются дома и по очереди рассказываются в группе.

3. *Игра* проводится на тему, предлагаемую детьми и терапевтом. В играх последовательно воспроизводятся рассказы, сказки, условные и реальные ситуации. Игры на данном этапе в отличие от этапа объединения требуют включения психолога и высокой активности играющих.

Важно отметить, что по мере движения группы вперед, содержание ролевых игр меняется от терапевтически направленных до обучающих. Терапевтические игры ставят своей целью устранение аффективных препятствий межличностных отношений, а обучающие - достижение более адекватных адаптации и социализации детей.

4. Обсуждение - заключительный этап игровой психотерапии.

143

Директивная и недирективная игротерапия

Директивная (направленная) игротерапия предполагает выполнение игротерапевтом функций интерпретации и трансляции ребенку символического значения детской игры, активное участие взрослого в игре ребенка с целью актуализации в символической игровой форме бессознательных подавленных тенденций и их проигрывание в направлении: социально приемлемых стандартов и норм.

В направленной игротерапии взрослый - центральное лицо в игре - берет на себя функции организатора игры, интерпретации ее символического значения. Примером директивной терапии можно считать *облегчающую психотерапию* Леви

143

(1933). Для такого подхода характерны заранее разработанные планы игры, четкое распределение ролей, выяснение всех конфликтных ситуаций. Ребенку предлагается в готовом виде несколько возможных вариантов решения проблемы. В результате игры происходит осознание ребенком себя и своих конфликтов.

Недирективная (ненаправленная) игротерапия проводит линию на свободную игру как средство самовыражения ребенка, позволяющее одновременно успешно решить три важные коррекционные задачи:

1. Расширение репертуара самовыражения ребенка.
2. Достижение эмоциональной устойчивости и саморегуляции.
3. Коррекция отношений в системе "ребенок - взрослый".

В ненаправленной игротерапии на передний план выходят идеи коррекции личности ребенка путем формирования адекватной системы отношений между ребенком и взрослым, ребенком и сверстником, системы конгруэнтной коммуникации.

Психотерапевт не вмешивается в спонтанную игру детей, не интерпретирует ее, а создает самой игрой атмосферу тепла, безопасности, безусловного принятия мыслей и чувств клиента. Игровая терапия применяется для воздействия на детей с невротическими расстройствами, эмоционально напряженных, подавляющих свои чувства.

Цель игры в недирективном подходе - помочь ребенку осознать самого себя, свои достоинства и недостатки, трудности и успехи. Существуют следующие принципы такой игротерапии:

- непринужденные дружеские отношения с ребенком;
- игротерапевт принимает ребенка таким, какой он есть;
- игротерапевт добивается того, чтобы ребенок говорил о своих чувствах как можно более открыто и раскованно;
- игротерапевт должен в кратчайшее время понять чувства ребенка и попытаться обратить его внимание на себя самого;
- ребенок - хозяин положения;
- нельзя ни торопить, ни замедлять игровой процесс;
- терапевт вводит лишь те ограничения, которые связывают то, что происходит во время игры с реальной жизнью;
- терапевт - зеркало, в котором ребенок видит самого себя.

144 Выделяют два уровня участия игротерапевта в коррекционном процессе: *пассивный и активный.*

Пассивное участие игротерапевта:

- Безусловное принятие клиента игротерапевтом.
- Установление доверия между ними.
- Следование игротерапевтического процесса за ребенком.
- Неускорение этого процесса.

Активное участие игротерапевта;

- Формирование отношений.
- Рефлексия собственных ощущений.
- Внесение определенных ограничений и запретов.

Последнее особенно важно, так как эта система ограничений необходима, чтобы обеспечить ребенку максимальную свободу. Ведь помимо заранее оговоренных запретов он не подвергается никаким ограничениям. Прежде всего ребенку запрещается наносить вред другим детям и себе.

Основные функции психологов в ненаправленной игротерапии

1. Организация эмпатического общения, в котором терапевт создает атмосферу принятия ребенка, эмоциональное сопереживание ему и коммуникация этого отношения ребенку.
2. Обеспечение переживания ребенком чувства собственного достоинства и самоуважения.
3. Установление ограничений в игре. Большинство сторонников недирективной игротерапии склоняются к необходимости введения определенных ограничений и запретов. В игре необходимо различать два плана: символическое и реальное поведение, по отношению к каждому из которых стратегическая линия на ограничение должна быть различной.

Если в отношении *символического поведения* в игре все запреты должны быть сняты, то *реальное поведение* ребенка лимитируется требованиями обеспечения безопасности игротерапевта и партнеров по игре законами этики и социальной приемлемости. Тем самым создаются необходимые условия как для сохранения терапевтической связи (установки одобрения, эмпатии, принятия ребенка со стороны терапевта), так и развития возможности самоконтроля и саморегуляции.

145

Ребенок в процессе игротерапии приобретает важный опыт аффективной сублимации в социально приемлемых формах по символическим каналам. Таким образом, введение ограничений в игру ребенка составляет важное условие достижения конечного коррекционного эффекта. В связи с этим большая роль в игротерапии принадлежит технике формулирования запрещений и ограничений в игре.

В ненаправленной игротерапии, особенно в ее индивидуальных формах, участие взрослого представляется целесообразным. Здесь игротерапевт принимает на себя двойную функцию:

1. "Идеального родителя", обеспечивающего ребенку полноценное переживание чувства его принятия, родительского тепла и восполняющего дефицит позитивных детско-родительских отношений.
2. "Равноправного партнера по игре", регрессирующего до уровня ребенка и пытающегося снять его сопротивление терапии, завоевав доверие ребенка уничтожением традиционной дистанции между ребенком и взрослым.

146 Индивидуальная и групповая игротерапия

Игротерапия используется как в индивидуальной, так и в групповой форме. Главным критерием предпочтения групповой игротерапии является наличие у ребенка социальной потребности в общении, формирующейся на ранней стадии детского развития. Заключение о наличии у ребенка социальной потребности, решающим образом определяющей успех проведения групповой терапии, выносится на основании анализа истории каждого случая.

В случае, когда социальная потребность у ребенка отсутствует, встает особая задача формирования потребности в социальном общении, которая может быть оптимально решена в форме индивидуальной игротерапии. Если социальная потребность уже сформирована, то наилучшей формой коррекции личностных нарушений общения будет групповая игротерапия.

Если для индивидуальной игротерапии противопоказанием может выступать сверхглубокая степень умственной отсталости ребенка, то для групповой игротерапии круг противопоказаний расширяется. Таковыми могут быть:

- ярко выраженная детская ревность, выступающая в форме конкуренции с сибсами;
- явно выраженное асоциальное поведение, представляющее угрозу для безопасности партнеров по группе;

146

- ускоренное сексуальное развитие;
- крайняя агрессивность;
- актуальное стрессовое состояние.

Во всех этих случаях проведению групповой игротерапии должна предшествовать ее индивидуальная форма, обеспечивающая снятие острой симптоматики и подготовку ребенка к работе в группе.

Групповая игротерапия - это психологический и социальный процесс, в котором дети естественным образом взаимодействуют друг с другом, приобретают новые знания не только о других детях, но и о себе. Этот метод подразумевает игру как терапевтический процесс и является эффективным средством коррекции функциональных нервно-психических расстройств, психосоматических заболеваний и психопрофилактики.

Групповая игротерапия призвана: помочь ребенку осознать свое реальное "Я", повысить его самооценку и развить потенциальные возможности, отреагировать внутренние конфликты, страхи, агрессивные тенденции, уменьшить беспокойство и чувство вины.

В процессе взаимодействия дети помогают друг другу взять на себя ответственность за построение межличностных отношений, приобрести опыт построения отношений с другими людьми во взаимно удовлетворяющей манере. Наблюдая других детей, ребенок обретает смелость, необходимую для того, чтобы попробовать сделать то, что ему хочется.

Большое значение для успеха работы коррекционной группы имеет также состав группы, представляющий собой мощный интегративный или дезинтегративный фактор. Подбор кандидатов в группу должен осуществляться по принципу дополнения и включать детей с разнообразными нарушениями, что обеспечивало бы возможность идентификации с альтернативными образцами поведения.

Каждый ребенок в группе должен получить возможность свободного самовыражения, без угроз и насмешек, неуспеха и отвержения. В группе не должно быть более 5 человек, причем в одной группе нежелательно присутствие детей, контактирующих вне игротерапевтической ситуации.

Группа не должна включать более одного ребенка деликвентного поведения, уравновешенного, по крайней мере, одним нейтралитатором. Разница в возрасте детей (имеется в виду психологический возраст) в группе не должна превышать 12 мес. Группа дошкольного и младшего школьного

147
возраста должна включать детей разных полов (и мальчиков, и девочек).

Деятельность игротерапевта направлена не на группу в целом, а на каждого ее члена в отдельности. В задачи игротерапии не входит коррекция группы как социальной единицы.

При наборе группы руководствуются следующим: группа должна состоять из детей с разными нарушениями; детей следует помещать в такую группу, где они не получают дополнительную психическую травму; члены группы не должны быть знакомы до начала игротерапии; разница в возрасте не должна превышать 1 года. В таких группах могут участвовать дети в возрасте от 5 до 12 лет.

Численность детей в группе по Захарову:

в возрасте 4-5 лет - 4 человека;

в возрасте 5-11 лет - 6 человек;

в возрасте 11-14 лет - 8 человек.

Все цифры достаточно условны и зависят от особенностей участников группы и объективных условий работы. Следует отметить, что в психопрофилактических группах численность не должна быть увеличена более чем в 1,5 раза.

Кроме того, если группу ведут два игротерапевта (что представляется наиболее предпочтительным, особенно когда в паре работают мужчина и женщина), число детей так же может быть увеличено до 1,5 раза.

Работая в паре, психологи имеют возможность не только более объективно взглянуть на группу и обсудить возникающие по ходу работы особенности, но и опосредованно влиять на формирование правильной полоролевой идентичности мальчиков или девочек. Наличие мужчины или женщины в группе позволяет детям проецировать свои ожидания и установки относительно мужского и женского стереотипов поведения, а также отреагировать и отыграть свои страхи и проблемы, связанные с фигурой матери или отца. Любой ребенок строит свое поведение, "срисовывая" его со значимого взрослого своего пола. А поддержку, принятие, одобрение ему важнее получить от значимого взрослого противоположного пола.

Цели групповой терапии следует определять как терапевтические в широком смысле, а не

индивидуализированные перспективные цели для каждого ребенка в целом. В противном случае игротерапевт неизбежно незаметно или открыто подталкивает ребенка в направлении цели, связанной с определенной проблемой, ограничивая, таким образом, возможности ребенка по управлению собственной деятельностью.

148

В этом смысле цели и задачи могут быть обозначены следующим образом. Групповая игротерапия призвана помочь ребенку развить более позитивную "Я-концепцию"; стать более ответственным в своих действиях и поступках; стать более самоуправляемым; в большей степени полагаться на самого себя и овладеть чувством контроля; выработать большую способность к самопринятию и самостоятельному принятию решений; развить внутренний источник оценки и обрести веру в самого себя.

149 Игротерапия с различным материалом

В игротерапии используются как структурированные, так и неструктурированные игры.

К структурированным играм относятся игры в семью (людей и животных), агрессивные, с марионетками (кукольный театр), строительные, выражающие конструктивные и деструктивные намерения.

Структурированный материал провоцирует выражение агрессии (огнестрельное, холодное оружие), прямое выражение желаний (человеческие фигуры), а также коммуникативных действий (игры в телефон, телеграф, поезда, машины). Предполагается, что возраст детей от 4 до 12 лет является оптимальным для применения этого метода.

К неструктурированным играм относятся двигательные игры и упражнения (прыганье, лазание), игры с водой, песком, глиной, группа игр, принадлежащих к фонду арт-терапии (рисование пальцами, кистью, пастелью, цветными карандашами).

К неструктурированному материалу относятся вода, песок, глина, пластилин, с его помощью ребенок может косвенно выражать свои желания. Этот материал способствует также развитию сублимации. В частности, занятия с неструктурированным материалом особенно важны на ранних фазах игротерапии, когда чувства ребенка еще не выделены и не осознаны им. В частности, игры с водой, красками, глиной дают возможность выразить свои чувства в ненаправленной форме и испытать чувство достижения.

Дальнейшая динамика смены игр в процессе игротерапии подводит ребенка к структурированным играм, открывающим пути для выражения чувств и переживаний ребенка, в том числе агрессивных, в прямой директивной форме социально приемлемыми способами.

В игротерапии выделены также показания применения тех или иных видов игр в зависимости от синдрома. Причем

149

здесь возможности руководства игротерапевтом игрой ребенка, как правило, ограничиваются соответствующим подбором игрушек и введением некоторых ограничений на проявление активности ребенка.

150

§ 3. ИГРОВАЯ КОМНАТА И ЕЕ ОСНАЩЕНИЕ

Размеры игровой комнаты

Для индивидуальной работы или для игровой терапии в группе из двух-трех детей подходит комната размером 3,5x4,5 м. Длинная узкая комната или комната большего размера не позволяет сохранить удобную дистанцию между взрослым и ребенком. В большой комнате может казаться, что игротерапевт преследует ребенка, старается быть поближе к нему, тем самым лишая его возможности взять в свои руки инициативу в построении отношений.

Ситуация, когда в небольшом пространстве находится слишком много детей, антитерапевтична и может повредить детям. Для проведения групповой терапии в группе из 5-6 детей желательна комната площадью не менее 27 кв. м.

Комната должна гарантировать ребенку защиту от посторонних глаз. Поэтому не должно быть ни окон на внутренних стенах, ни стеклянной двери. Наличие окна на внешней стороне совершенно естественно, но оно должно иметь занавески или жалюзи, которые при необходимости можно было бы задернуть. Наилучшим вариантом является отсутствие окон вообще.

Предпочтительным покрытием для пола является линолеум. Он долговечен, легко моется, а в случае повреждения легко заменяется. Не следует стелить ковров - необходимо иметь убирающееся ковровое покрытие для тех случаев, когда ребенок захочет играть на полу.

Стены игровой комнаты следует выкрасить моющейся эмульсионной краской. Основное

соображение здесь, как и при оформлении других элементов интерьера комнаты, - простота уборки. Темных, раздражающих и мрачных цветов следует избегать. Предпочтительнее светлые тона, поскольку они способствуют созданию яркой жизнерадостной атмосферы.

Если позволяют средства, следует разместить в комнате зеркало Гезелла и радиофицировать его, сделав пригодным для обучения и супервизорства. Сеансы игровой терапии можно снимать на пленку через зеркало Гезелла, не отвлекая ребенка наличием видеокамеры в игровой комнате.

150

Класную доску с желобом для мела по нижнему краю следует прикрепить к стене на высоте примерно 1,5 м от пола. Такая высота является оптимальной для ребенка любого роста. В распоряжении ребенка должны находиться белые и цветные мелки, а также губка, которой он мог бы стирать с доски.

Обычно в игровой комнате неплохо прикрепить полки по двум стенам, чтобы игрушки и другие материалы можно было расположить свободно, не сваливая их в кучу, не наваливая их друг на друга. Идеальной моделью являются полки с ящиками, достаточно прочные и жестко прикрепленные к стенам, чтобы дети могли вскарабкаться на них. Верхняя полка должна быть расположена не выше чем на расстоянии 1 м от пола, чтобы малыши могли до нее дотянуться, не пользуясь дополнительной опорой при помощи взрослого.

Если представляется возможность планировать игровую комнату для нового или реконструированного здания, желательно расположить рядом с игровой маленькую ванную, где было бы достаточно места для уединения, а дверь открывалась бы в игровую. Это снимает проблемы, связанные с возникающей у ребенка необходимостью покинуть игровую, чтобы пойти в туалет. Устраняется стоящая перед игротерапевтом проблема: сколько раз можно позволить ребенку выйти в туалет и действительно ли ему это необходимо. Кроме того, дети могут использовать ванную как продолжение игровой, изображая там сцены купания или используя ее в качестве места, где можно спрятаться от игротерапевта.

Для игровой должна быть выбрана мебель с твердой деревянной поверхностью. Понадобится стол и три стула, один из них - для взрослого. Весьма рекомендуется шкаф-горка с выдвижными ящиками, на поверхности которого можно было бы рисовать, лепить и т.д. Он может находиться возле раковины.

151 Игрушки и материалы

Выбор игрушек и игровых материалов должен быть сознательным, базирующимся на серьезных логических основаниях. И всегда следует принимать во внимание основную идею: в первую очередь в работе с детьми использовать игровую терапию, тем самым признавая тот факт, что уровень развития ребенка естественным образом выражается в его игре и активности.

Как уже указывалось, игрушки ребенка - это слова, а игра - его язык. Таким образом, следует выбирать такие

151

игрушки и материалы, которые облегчили бы экспрессию ребенка, обеспечив ему широкий спектр игровой деятельности. Поскольку игрушки и материалы являются у детей частью коммуникативного процесса, следует уделить пристальное внимание отбору подходящих образцов. Правилom является отбор, а не накопление игрушек.

Игрушки и материалы, необходимые для игровой терапии, можно сгруппировать в три больших класса:

1. Игрушки из реальной жизни.
2. Игрушки, помогающие отреагировать агрессию.
3. Игрушки для творческого самовыражения и ослабления эмоций.

Игрушки из реальной жизни. Такими игрушками являются кукольное семейство, кукольный домик, марионетки, они могут изображать членов реальной семьи ребенка. Эти игрушки делают возможным непосредственное выражение чувств ребенком. Гнев, страх, соперничество между братьями и сестрами, кризисы, семейные конфликты могут выражаться непосредственно, когда ребенок разыгрывает сценки с человеческими фигурками.

Машина, грузовик, лодка и касса особенно важны для упрямого, тревожного, застенчивого или замкнутого ребенка, поскольку с этими игрушками можно играть в неопределенную игру, не выражая никаких чувств.

Игрушки, помогающие отреагировать агрессию. В игровой терапии дети часто испытывают сильные эмоции, для описания и выражения которых у них нет словесных обозначений. Структурированные игрушки и материалы, такие как игрушечные

солдатики, крокодил, ружья, резиновый нож, могут использоваться детьми для выражения гнева, враждебности и фрустрации.

В располагающей обстановке игровой комнаты агрессивные дети чувствуют, что им позволено выражать агрессивные чувства. От этого они испытывают удовлетворение и постепенно в них развиваются более позитивные чувства. Стрельба, закапывание, кусание, битье и ножевые удары в игровой комнате приемлемы, поскольку они выражаются символически. Интенсивность, с какой в игровой комнате выражаются агрессивные чувства, иногда может смутить начинающего игротерапевта.

Однако временами бывает необходимо установить границы поведения ребенка, если, например, он принимается разбрасывать песок по всей комнате. Забивая гвозди в полено из мягкой древесины или барабана по вешалке, ребенок

152

отреагирует чувства и в то же время сосредоточивает на этом действии внимание и энергию, усиливая тем самым степень концентрации.

В этот перечень можно включить игрушки, изображающие диких животных, так как на ранних стадиях игровой терапии детям трудно выражать агрессивные чувства по отношению к людям, даже если это просто куклы. Такие дети не будут, например, стрелять в куклу, изображающую папу, но будут стрелять во льва. Иногда дети выражают враждебность тем, что кусают, жуют и грызут игрушечного крокодила.

Примером материала, который может быть отнесен к двум категориям, является глина. Она может служить для выражения творческого потенциала и для отработки агрессивных чувств. Глину можно мять, колотить, швырять, энергично раскатывать, с силой разрывать на куски. Кроме того, ребенок может пользоваться глиной, чтобы вылепить фигурки для игры.

Игрушки для творческого самовыражения и ослабления эмоций. Песок и вода наиболее часто используются ребенком в качестве неструктурированной среды для игры. Однако их реже можно найти в интерьере игровой комнаты, хотя многие авторы описывают воду как наиболее эффективное терапевтическое средство во всех игровых материалах.

Песок и вода не имеют структуры и могут превратиться по желанию ребенка во что угодно: поверхность луны, зыбучие пески, пляж, чистящее вещество. Возможности их применения безграничны.

Особое значение придается кубикам. Кубики могут быть домами, их можно швырять, ставить друг на друга, разбрасывать. Все это позволяет ребенку почувствовать, что значит созидать или разрушать. Как в случае с водой и песком, ребенок может испытывать чувства удовлетворения, поскольку не существует правильного способа игры с кубиками.

Палитра и краски дают ребенку возможность творить, пачкать, мусорить, разыгрывать сценки в ванной и выражать свои чувства.

В центре игровой терапии, в университете Северного Техаса, в ходе 20-летнего экспериментирования составлен список необходимых игрушек и материалов. В процессе работы одни игрушки вычеркивались, другие добавлялись, сохранялись те из них, которые постоянно использовались большинством детей, пытавшихся выразить себя разнообразными способами.

153

Игрушки и материалы, рекомендуемые для игровой терапии

Кукольная мебель (дерево).

Гнущиеся фигурки членов семьи.

Гамби - гнущаяся фигурка с непрорисованным лицом.

Куклы.

Кукольная кровать.

Кукольная одежда. Пустышка.

Бутылка с соской (пластмассовые). Кошелек с "драгоценностями". Классная доска. Мел.

Цветные мелки. Губка,

Холодильник (дерево). Плита (дерево).

Тарелки (пластмасса или жесть). Столовые приборы. Кастрюли. Сковородка. Кувшин.

Пищевые продукты (пластмасса).

Пустые консервные банки из-под фруктов и овощей (с закругленными неострыми краями).

Картонки из-под яиц.

Губка.

Полотенце.

Метелка.
Совок.
Мыло.
Щетка.
Расческа.
Цветные карандаши.
Бумага.
Прозрачная лента.
Клей.
Игрушечные часы.
Строительные кубики (различной формы и размеров).
Краски.
Мольберт.
Газетная бумага.
Кисти.
Пластилин.
154 Глина.
Маски клоунов. Ершики для бутылок. Шпатели.
Палочки от эскимо.
АТВ - приспособление со многими колесами, на котором можно кататься. Грузовик. Машина.
Самолет. Трактор. Лодка. Автобус.
Наковальня и молот. Ксилофон. Цимбалы. Барабан.
Игрушечные солдатики.
Армейское снаряжение.
Каска пожарного и другие головные уборы.
Сосновое полено.
Молоток.
Гвозди.
Ящик с песком.
Большая ложка.
Воронка.
Сито.
Ведро.
Животные из зоопарка.
Домашние животные.
Резиновая змея.
Крокодил.
Дротики с присосками для метания в мишень.
Резиновый нож.
Наручники.
Ружье с дротиками.
Игрушечный автомат.
Мячи (большие и маленькие).
Телефон (2 шт.).
Тупые ножницы.
Бумага для труда (нескольких цветов).
Докторский саквояж (с инструментами и аксессуарами).
Игрушечные деньги и кассовый аппарат.
Половики или старые полотенца.
155 Куклы Би-Ба-Бо: доктор, медсестра, полицейский, мама, папа, сестра, брат, малыш, крокодил, волк.
Пластмассовый конструктор.
Веревка.
Лоскутки.

ОСОБЫЕ ЗАМЕЧАНИЯ ПРИ ВЫБОРЕ ИГРУШЕК

Хотя успешное решение головоломок может облегчить развитие толерантности и фрустрации (чувства адекватности), применять их не рекомендуется, поскольку по меньшей мере один кусочек

из головоломки непременно потеряется. События в игровой комнате не должны закреплять негативный опыт ребенка. Дети, страдающие от чувства неадекватности и испытывающие трудности в решении головоломок, должны иметь возможность испытывать успех и следующее за ним чувство удовлетворения.

Следует специально оговорить использование полена, молотка и гвоздей. Полено должно быть примерно 30 см в высоту и представлять собой кусок дерева мягкой породы, Молоток должен быть обычного размера. Специальный детский молоток детей не устраивает. Гвозди должны быть двух размеров: короткие толстые с большой шляпкой и более длинные тонкие. Короткие гвозди не будут гнуться, и каждый ребенок сможет выбрать собственный уровень трудности.

Все вещи, находящиеся в комнате, должны быть целыми, аккуратными и функционирующими. Многие дети приходят в игровую комнату из неустойчивой фрустрирующей среды. Эта неустойчивость не должна подкрепляться наличием в игровой комнате неисправных или поломанных игрушек.

Краски должны быть свежими. В коробку с красками можно поставить маленькие кофейные чашечки - это облегчит смывку и смешение красок. Небольшой жесткий

пластиковый бассейн может послужить отличной песочницей. Периодически песок можно сбрызгивать водой, чтобы прибить пыль.

Детям нужно такое место, куда можно сбежать от игротерапевта и спрятаться. Необходимо устроить игровую комнату таким образом, чтобы какой-то объект (например, это может быть шкаф или плита) отступал от стены. Тогда дети могут играть по другую сторону плиты, укрывшись от взгляда игротерапевта, когда почувствуют в этом необходимость. Возможность отделения игротерапевта

156

или его отвержения весьма важна в развитии свободы отношений.

Игровая комната не должна использоваться как детская. Отношения в игровой терапии - это специфические эмоциональные отношения, которые возникают именно в игровой комнате. Если вы позволите ребенку играть без присмотра пока его родителей принимает игротерапевт, развитие отношений будет нарушено.

После каждого сеанса в игровой комнате надо навести порядок и расставить игрушки по местам. Поскольку игрушки - это слова ребенка, ребенок не должен тратить время на поиски игрушек, необходимых для выражения чувств. Игровая комната должна являть собой образец порядка и надежности. Частью этой надежности является то, что каждая игрушка всегда находится на своем месте. Бутылочка не может находиться сегодня в одном месте, а завтра - в другом. Игрушки всегда должны находиться в отведенных для них местах.

Это вовсе не означает, что комната должна быть очень тщательно убрана. Просто там должен быть порядок. Это делает и комнату, и отношения прогнозируемыми. Когда одна и та же комната используется разными работниками, рекомендуется раз в месяц назначать день для уборки, когда все работающие в этой комнате собираются, чтобы прибраться в ней, привести ее в порядок.

157

§ 4. ТРЕБОВАНИЯ, ПРЕДЪЯВЛЯЕМЫЕ К ПСИХОЛОГУ-ИГРОТЕРАПЕВТУ

Игровой специалист - это уникальный взрослый в жизни ребенка. Обращаясь к личности ребенка, он не вмешивается, не учит, а вместо этого реагирует таким образом, чтобы освободить естественное стремление ребенка к управлению собственной деятельностью.

Требования к личности игрового терапевта

Чтобы игровой терапевт был эффективен в своей деятельности, **он должен:**

- быть достаточно объективным, чтобы позволить ребенку быть самостоятельной личностью;
- быть достаточно гибким, чтобы принять любые неожиданности и адаптироваться к ним;
- ориентироваться на то, чтобы охотно воспринимать все новое;

157

- признавать лицо ребенка, его опыт безусловной ценностью;
 - не оценивать ребенка, быть открытым, а не замкнутым;
 - уметь отключаться от мира собственной реальности и вчувствоваться в реальность ребенка;
 - никогда
 - не упоминать о прошлых сеансах, поскольку ребенок находится уже в другой временной точке
- Эффективному игровому терапевту необходимо личное мужество для того, чтобы признавать ошибки, иногда позволить себе быть уязвимым, обнаруживать неточности собственного восприятия. Личное мужество требуется и для того, чтобы позволить себе

риск спонтанной реакции на творческое самовыражение ребенка в каждый определенный момент. Игротерапевту требуются такие качества, как естественность, теплые отношения, забота, принятие и сензитивное понимание ребенка. Перед игротерапевтом стоит вопрос активного самопонимания и самопризнания. Ответственность терапевта состоит в том, чтобы активно прорабатывать собственную личность, что поможет ему разобраться в самом себе с тем, чтобы свести к минимуму возможное воздействие на ребенка своих мотивов и потребностей. Процессу самопонимания способствует обращение за помощью к другому терапевту. И для более близкого знакомства с самим собой желательно пройти психотерапию индивидуально или в группе.

Независимо от того, с какой возрастной группой приходится работать, любому игротерапевту необходимо понять свой внутренний мир, разобраться в собственных мотивах, потребностях, белых пятнах, колебаниях, противоречиях, выделить зону эмоциональных проблем и свои сильные стороны,

Личность игротерапевта более важна, чем любые его знания и умения. Игротерапевт должен быть таким человеком, с которым ребенок будет чувствовать себя в безопасности, он должен быть человеком, который покажется детям небезразличным и заслуживающим доверия.

158 Требования к профессиональной подготовке игротерапевта

Игротерапевт должен делать все возможное, чтобы обеспечить детей квалифицированной помощью.

Дети не могут постоять за себя сами. Поэтому специалисты, использующие игровую терапию в своей практической

158

работе, должны обладать необходимыми знаниями и навыками, позволяющими достичь эффекта в этой области и наилучшим образом служить интересам детей.

Ориентируясь на эту задачу, можно предположить следующую экспериментальную программу подготовки специалистов по игровой терапии. Базовая предпосылка состоит в том, что **профессиональные стандарты**, необходимые для использования игровой терапии в психологическом консультировании детей должны быть не ниже тех, которые существуют в работе со взрослыми клиентами:

- степень магистра в области помогающих профессий, таких как консультирование, психология, специальная работа или смежная область;
- обширные знания возрастной психологии, теории консультирования, психотерапии, навыки клинического и группового консультирования;
- обширные знания в области игровой терапии, личный опыт консультирования в качестве члена команды или индивидуально или другой опыт такого рода, который дает возможность продолжить самоисследование;
- наблюдение и анализ случаев детей из нормальной популяции и детей с отклонением;
- супервизорская практика в игровой терапии под руководством специалиста, имеющего опыт работы в этой области.

В рамках курса "Игровая терапия", рассчитанного на один семестр по 3 ч в неделю, стажеры помимо лекций, дискуссий, чтения литературы, написания рефератов выполняют целый комплекс лабораторных исследований, касающихся различных аспектов в игровой терапии:

- наблюдают сеансы игровой терапии;
- просматривают и обсуждают видеозаписи сеансов игровой терапии;
- наблюдают по крайней мере один из текущих сеансов игровой терапии или присутствуют на специальном демонстрационном приеме;
- принимают участие в ролевой игре. Работают в игровых комнатах в парах, по очереди принимая на себя роль ребенка, чтобы изнутри почувствовать переживания детей и их восприятие того опыта, который они получают в игровой комнате;
- проводят игровые сеансы с желающими детьми в уединенной комнате. Приносят коробку с подходящими игрушками.

159 Записывают свои сеансы на магнитофон. Пишут рецензию, анализируя то, что они узнали о ребенке в игровой терапии, о самих себе.

Одно- и двухдневных вводных семинаров, где участники только наблюдают за работой специалистов, совершенно недостаточно. Решающим фактором является супервизорская практика. И хотя ее ни чем нельзя заменить, для игрового терапевта существуют некоторые другие способы получить супервизорство, помимо традиционно организованной практики.

160

Глава 2. АРТТЕРАПИЯ

§ 1. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДА

Арттерапия возникла в 30-е годы нашего века. Первый урок применения арттерапии относится к попыткам коррекции эмоционально-личностных проблем детей, эмигрировавших в США из Германии во время второй мировой войны.

Первые попытки использовать арттерапию для коррекции трудности личностного развития относятся к 30-м годам нашего столетия, когда арттерапевтические методы были применены в работе с детьми, испытывавшими стресс в фашистских лагерях и вывезенными в США. С тех пор арттерапия получила широкое распространение и используется как самостоятельный метод и как метод, дополняющий другие техники.

Термин "*арттерапия*" (буквально: *терапия искусством*) ввел в употребление Адриан Хилл (1938) при описании своей работы с туберкулезными больными в санаториях. Это словосочетание использовалось по отношению ко всем видам занятия искусством, которые проводились в больницах и центрах психического здоровья.

Это специализированная форма психотерапии, основанная на искусстве, в первую очередь изобразительном и творческой деятельности.

Первоначально арттерапия возникла в контексте теоретических идей З. Фрейда и К.Г. Юнга, а в дальнейшем приобретала более широкую концептуальную базу, включая гуманистические модели развития личности К.Роджерса (1951) и А.Маслоу (1956).

160

Основная цель арттерапии состоит в гармонизации развития личности через развитие способности самовыражения и самопознания. С точки зрения представителя классического психоанализа, основным механизмом коррекционного воздействия в арттерапии является механизм сублимации. По мнению К. Юнга, искусство, особенно легенды и мифы и арттерапия, использующая искусство, в значительной степени облегчают процесс индивидуализации саморазвития личности на основе установления зрелого баланса между бессознательным и сознательным "Я".

Важнейшей техникой арттерапевтического воздействия здесь является *техника активного воображения*, направленная на то, чтобы столкнуться лицом к лицу сознательное и бессознательное и примирить их между собой посредством аффективного взаимодействия.

С точки зрения представителя гуманистического направления, коррекционные возможности арттерапии связаны с предоставлением клиенту практически неограниченных возможностей для самовыражения и самореализации в продуктах творчества, утверждением и познанием своего "Я". Создаваемые клиентом продукты, объективируя его аффективное отношение к миру, облегчают процесс коммуникации и установления отношений со значимыми другими (родственниками, детьми, родителями, сверстниками, сослуживцами и т.д.). Интерес к результатам творчества со стороны окружающих, принятие ими продуктов творчества повышают самооценку клиента и степень его самопринятия и самооценности.

В качестве еще одного возможного коррекционного механизма, по мнению сторонников обоих направлений, может быть рассмотрен сам *процесс творчества* как исследование реальности, познание новых, прежде скрытых от исследователя, сторон и создание продукта, воплощающего эти отношения.

В начале своего развития арттерапия отражала психоаналитические взгляды, по которым конечный продукт художественной деятельности клиента (будь то рисунок, картина, скульптура) считался выражением неосознаваемых психических процессов. Арттерапия достаточно широко распространена. В 1960 г. в Америке была создана Американская арттерапевтическая ассоциация. Подобные ассоциации возникли также в Англии, Японии, Голландии. Несколько сотен профессиональных арттерапевтов работают в психиатрических и общесоматических больницах,

161

клиниках, центрах, школах, тюрьмах, университетах.

Арттерапия может использоваться как в виде основного метода, так и в качестве одного из вспомогательных методов.

Выделяют два основных механизма психологического коррекционного воздействия, характерных для метода арттерапии.

Первый механизм состоит в том, что искусство позволяет в особой символической форме реконструировать конфликтную травмирующую ситуацию и найти ее разрешение через переструктурирование этой ситуации на основе креативных способностей субъекта.

Второй механизм связан с природой эстетической реакции, позволяющей изменить действие

"аффекта от мучительного к приносящему наслаждение" (Л. С. Выготский, 1987).

162 Цели арттерапии

1. *Дать социально приемлемый выход агрессивности и другим негативным чувствам* (работа над рисунками, картинами, скульптурами является безопасным способом выпустить "пар" и разрядить напряжение).

2. *Облегчить процесс лечения.* Неосознаваемые внутренние конфликты и переживания часто бывает легче выразить с помощью зрительных образов, чем высказать их в процессе вербальной коррекции. Невербальное общение легче ускользает от цензуры сознания.

3. *Получить материал для интерпретации и диагностических заключений.* Продукты художественного творчества относительно долговечны, и клиент не может отрицать факт их существования. Содержание и стиль художественных работ дают возможность получить информацию о клиенте, который может помогать в интерпретации своих произведений.

4. *Проработать мысли и чувства, которые клиент привык подавлять.* Иногда невербальные средства являются единственно возможными для выражения и прояснения сильных переживаний и убеждений.

5. *Наладить отношения между психологом и клиентом.* Совместное участие в художественной деятельности может способствовать созданию отношений эмпатии и взаимного принятия.

6. *Развить чувство внутреннего контроля.* Работа над рисунками, картинами или лепка предусматривают упорядочивание цвета и форм.

162

7. *Сконцентрировать внимание на ощущениях и чувствах.* Занятия изобразительным искусством создают богатые возможности для экспериментирования с кинестетическими и зрительными ощущениями и развития способности к их восприятию.

8. *Развить художественные способности и повысить самооценку.* Побочным продуктом арттерапии является чувство удовлетворения, которое возникает в результате выявления скрытых талантов и их развития.

Использование элементов арттерапии в групповой работе дает дополнительные результаты, стимулируя воображение, помогает разрешать конфликты и налаживать отношения между участниками группы. Искусство приносит радость, что важно само по себе, независимо от того, рождается ли эта радость в глубинах подсознания или является результатом осознания возможности развлечься.

Первоначально арттерапию применяли в больницах и психиатрических клиниках для лечения больных с выраженными эмоциональными нарушениями. В настоящее время рамки применения арттерапии значительно расширились, постепенно она отделилась от своей психоаналитической первоосновы.

Приемы арттерапии используются при исследовании внутрисемейных проблем. Родственникам предлагается вместе поработать над художественными проектами или изображать свои представления состояния дел в их семье.

Арттерапия дает выход внутренним конфликтам и сильным эмоциям, помогает при интерпретации вытесненных переживаний, дисциплинирует группу, способствует повышению самооценки клиента, способности осознавать свои ощущения и чувства, развивает художественные способности. В качестве материалов на занятиях по арттерапии используются краски, глина, клей, мел. Арттерапия используется как в индивидуальной, так и в групповой форме.

Во время творческого самовыражения в ходе проведения арттерапии возможно взрывное высвобождение сильных эмоций. Если при этом отсутствует твердый и опытный руководитель, то некоторые члены группы или индивиды могут оказаться буквально раздавленными собственными чувствами. Поэтому предъявляются особые требования к подготовке психолога, работающего в технике арттерапии.

Арттерапия имеет и образовательную ценность, так как способствует развитию познавательных и созидательных навыков. Есть свидетельства тому, что выражение мыслей и

163

чувств средствами изобразительного искусства может способствовать улучшению отношений с партнерами и повышению самооценки.

Недостатком арттерапии может являться то, что глубоко личный характер выполняемой клиентом работы может способствовать развитию у него нарциссизма и привести к уходу в себя вместо того, чтобы способствовать самораскрытию и установлению контактов с другими людьми. У некоторых людей самовыражение средствами искусства вызывает очень сильный протест, хотя

для большинства такие способы самовыражения представляются наиболее безопасными.

Существует две формы арттерапии: пассивная и активная.

При **пассивной форме** клиент "потребляет" художественные произведения, созданные другими людьми: рассматривает картины, читает книги, прослушивает музыкальные произведения.

При **активной форме** арттерапии клиент сам создает продукты творчества: рисунки, скульптуры и т.д.

Занятия по арттерапии могут быть структурированными и неструктурированными.

При **структурированных занятиях** тема жестко задается и материал предлагается психологом.

Как правило, по окончании занятий обсуждаются тема, манера исполнения и т.д.

При **неструктурированных занятиях** клиенты самостоятельно выбирают тему для освещения, материал, инструменты.

Существуют различные варианты использования метода арттерапии:

- использование уже существующих произведений искусства через их анализ и интерпретацию клиентами;
- побуждение клиентов к самостоятельному творчеству;
- использование имеющегося произведения искусства и самостоятельное творчество клиентов;
- творчество самого психолога (лепка, рисование и др.), направленное на установление взаимодействия с клиентом.

164 Основные направления в арттерапии

Динамически ориентированная арттерапия берет свое начало в психоанализе и основывается на распознавании глубинных мыслей и чувствований человека, извлеченных из бессознательного в виде образов. Каждый человек способен

164 выражать свои внутренние конфликты в визуальных формах. И тогда ему легче вербализовать и объяснить свои переживания.

В США одним из родоначальников использования искусства в терапевтических целях была исследовательница М. Наумбург (1966). Ее работы были основаны на представлениях З. Фрейда, согласно которым первичные мысли и переживания, возникающие в подсознании, чаще всего выражаются не вербально, а в форме образов и символов. Образы художественного творчества отражают все виды подсознательных процессов, включая страхи, внутренние конфликты, воспоминания детства, сновидения, все те явления, которые анализируются психологами психоаналитической ориентации.

В рамках динамически ориентированной арттерапии выделяют творческую, интегральную, деятельную, проективную, сублимационную арттерапии.

К средствам арттерапии относят резьбу по дереву, чеканку, мозаику, витражи, лепку, рисунок, поделки из меха и тканей, плетение, шитье, выжигание.

Гештальториентированная арттерапия. Целями коррекции в этом виде арттерапии выступают:

- излечение или восстановление адекватной "Я-функции";
- помощь клиенту в осознании и интерпретации собственных переживаний с помощью образов-символов;
- пробуждение творческих сил, спонтанности, оригинальности, способности раскрываться, душевной гибкости.

Приемами арттерапии в гештальториентированном подходе являются: рисование, ваение, моделирование с бумагой, красками, деревом, камнем, образные разговоры, написание рассказов, пение, музыка, выразительное движение тела.

Арттерапевтические занятия проводятся двумя способами. В **первом случае** клиенту предоставляется возможность изготовить поделку из конкретного материала по собственным рисункам на определенную тему. При этом удастся увидеть удивительные необычные сочетания цветов, своеобразную форму, самобытное выражение сюжета. Все это непосредственно связано с особенностями мироощущения клиента, его чувствами, переживаниями, отражающими скрытые от сознания символы. Арттерапия позволяет получить в этом случае дополнительный диагностический материал, свидетельствующий о проблемах клиента.

165

Второй вариант - неструктурированное занятие. Клиенты сами выбирают тему, материал, инструменты. В конце занятий проводится обсуждение темы, манеры выполнения и т.д.

Многими авторами подчеркивается роль арттерапии в повышении адаптационных способностей клиентов в повседневной жизни.

Основная роль в арттерапии отводится самому психологу, его взаимоотношениям с клиентом в

процессе обучения его творчеству. *Основная задача* арттерапевта на первых этапах - преодоление смущения клиента, его нерешительности или страха перед непривычными занятиями. Нередко сопротивление приходится преодолевать постепенно. Функции арттерапевта достаточно сложны и меняются в зависимости от конкретной ситуации.

Некоторые авторы считают, что арттерапевту необходимо владеть всеми видами перечисленных работ, поскольку при проведении занятий приходится не только рассказывать, но и непременно показывать и обучать. Другие считают, что задачей арттерапевта является создание особой атмосферы, которая будет способствовать спонтанному проявлению творчества клиента, и при этом невладение арттерапевтом в совершенстве используемым материалом ставит его как бы на одну линию в творческом плане с клиентом и способствует самораскрытию клиентов.

Активная деятельность и творчество способствуют расслаблению, снятию напряженности у клиентов. Дополнительные возможности самовыражения и новые навыки способствуют ликвидации негативного отношения к арттерапевтическим занятиям и страха перед ними. Для изменения и повышения самооценки большую роль играют

постоянный интерес и положительная оценка со стороны арттерапевта, других клиентов. Вновь приобретенные способы самовыражения, положительные эмоции, возникающие в процессе творчества, снижают агрессивность, повышают самооценку ("Я не хуже других"). Эмоциональная заинтересованность активизирует клиента и открывает путь для более эффективного коррекционного воздействия.

Основная цель арттерапии состоит в развитии самовыражения и самопознания клиента через искусство, а также в развитии способностей к конструктивным действиям с учетом реальности окружающего мира. Отсюда вытекает важнейший принцип арттерапии - *одобрение и принятие всех продуктов творческой изобразительной деятельности независимо*

166

от их содержания, формы и качества. Существуют возрастные ограничения использования арттерапии в форме рисунка и живописи.

Арттерапия рекомендуется детям с 6 лет, так как в возрасте до 6 лет символическая деятельность еще только формируется, а дети лишь осваивают материал и способы изображения. На этом возрастном этапе изобразительная деятельность остается в рамках игрового экспериментирования и не становится эффективной формой коррекции. Подростковый возраст в связи с возрастанием в этом возрасте самовыражения и в связи с овладением техникой изобразительной деятельности представляет особо благодатную среду для применения арттерапии.

Арттерапия, направленная на коррекцию личностного развития, в зарубежной психологии широко применяется для разных возрастных групп: для детей с 6 лет, подростков, для взрослых и юношей. В последнее время широко применяется и в коррекции негативных личностных тенденций у лиц старшего и пожилого возраста.

В зависимости от характера творческой деятельности и ее продукта можно выделить следующие виды арттерапии: рисуночную терапию, основанную на изобразительном искусстве; библиотерапию, как литературное сочинение и творческое прочтение литературных произведений; музыкотерапию; хореотерапию и др.

Наиболее полно разработана арттерапия в узком смысле слова, т.е. рисуночная терапия и драмтерапия.

Показаниями для проведения арттерапии как рисуночной терапии являются: трудности эмоционального развития, актуальный стресс, депрессия, снижение эмоционального тонуса, лабильность, импульсивность эмоциональных реакций, эмоциональная депривация клиента, переживания эмоционального отвержения, чувство одиночества, наличие конфликтов в межличностных отношениях, неудовлетворенность в семейной ситуации, ревность, повышенная тревожность, страхи, фобические реакции, негативная "Я-концепция", низкая, дисгармоничная, искаженная самооценка, низкая степень самопринятия.

Применение арттерапевтических методов, в первую очередь рисуночной терапии, незаменимо в случаях тяжелых эмоциональных нарушений, коммуникативной некомпетентности, а также при низком уровне развития мотивации к деятельности. В случае трудностей общения: замкнутости, низкой заинтересованности в сверстниках или излишней

167

стеснительности, арттерапия позволяет объединить клиентов в группу при сохранении индивидуального характера их деятельности и облегчить процесс их коммуникации, опосредовать ее общим творческим процессом и его продуктом.

Арттерапевтический метод позволяет психологу как нельзя лучше объединить индивидуальный подход к клиенту и групповую форму работы. Как правило, арттерапевтические методы присутствуют в любой программе коррекции, дополняя и обогащая развивающие возможности игры.

Создание продукта в процессе арттерапии обусловлено целой **системой побуждений, центральными из которых являются:**

- стремление субъекта выразить свои чувства, переживания во внешней действенной форме;
- потребность понять и разобраться в том, что происходит в себе;
- потребность вступить в коммуникацию с другими людьми, используя продукты своей деятельности;
- стремление к исследованию окружающего мира через символизацию его в особой форме, конструирование мира в виде рисунков, сказок, историй.

Процесс создания любого творческого продукта базируется на таких психологических функциях, как активное восприятие, продуктивное воображение, фантазия и символизация.

Применение арттерапевтических методов в коррекционной работе позволяет получить следующие позитивные результаты:

1. Обеспечивает эффективное эмоциональное отреагирование, придает ему (даже в случае агрессивного проявления) социально приемлемые, допустимые формы.
2. Облегчает процесс коммуникации для замкнутых, стеснительных или слабоориентированных на общение клиентов.
3. Дает возможность невербального контакта (опосредованного продуктом арттерапии), способствует преодолению коммуникативных барьеров и психологических защит.
4. Создает благоприятные условия для развития произвольности и способности к саморегуляции. Эти условия обеспечиваются за счет того, что изобразительная деятельность требует планирования и регуляции деятельности на пути достижения целей.
5. Оказывает дополнительное влияние на осознание клиентом своих чувств, переживаний и эмоциональных состояний,

168 создает предпосылки для регуляции эмоциональных состояний и реакций.

6. Существенно повышает личностную ценность, содействует формированию позитивной "Я-концепции" и повышению уверенности в себе за счет социального признания ценности продукта, созданного клиентом.

Об эффективности арттерапии можно судить на основании положительных отзывов клиентов, активизации участия в занятиях, усиления интереса к результатам собственного творчества, увеличения времени самостоятельных занятий. Многочисленные данные показывают, что клиенты нередко открывают в себе творческие возможности и после прекращения арттерапии продолжают самостоятельно увлеченно заниматься разными видами творчества, навыки которых они приобрели в процессе занятий.

169

§ 2. МУЗЫКОТЕРАПИЯ

Музыкотерапия представляет собой метод, использующий музыку в качестве средства коррекции. Многочисленные методики музыкотерапии предусматривают как целостное и изолированное использование музыки в качестве основного и ведущего фактора воздействия (прослушивание музыкальных произведений, индивидуальное и групповое музицирование), так и дополнение музыкальным сопровождением других коррекционных приемов для усиления их воздействия и повышения эффективности.

Музыкотерапия активно используется в коррекции эмоциональных отклонений, страхов, двигательных и речевых расстройств, психосоматических заболеваний, отклонений в поведении, при коммуникативных затруднениях и др.

После второй мировой войны за рубежом получило довольно широкое распространение лечение музыкой различных психических расстройств. Определились два независимых друг от друга течения: *американская и шведская школы.*

Американская Музыкотерапия имеет эмпирико-клиническую ориентацию. Это главным образом описание клинического эффекта воздействия музыки, различной по форме и содержанию, на основании чего составляются "лечебные" каталоги музыки. Это своего рода музыкальная фармакология, в которой выделяют две стороны лечебного воздействия: стимулирующую и седативную. Сторонники психоанализа объясняют воздействие музыки ее влиянием на сферу влечений. Используют для объяснения эффекта музыки понятие

"катарсиса", они вкладывают в этот термин принципиально иное значение. Музыка является не только средством, снижающим и устраняющим эмоциональное напряжение, но и главным образом каналом для выхода сексуальной энергии.

Шведская школа, будучи ориентирована на глубинную психологию, считает, что в коррекционной работе музыкотерапии должна отводиться центральная роль, так как музыка благодаря своим специфическим особенностям в состоянии проникнуть в глубинные слои личности. Альтшулер обнаружила физиологические изменения у пациентов, адекватные определенным типам музыкального воздействия и обосновала терапевтический подход, названный ею *изопринципом музыкотерапии*. Согласно этому положению при затруднении словесного контакта с больным музыка способствует его установлению, если она соответствует эмоциональному тону состояния пациента. То есть *при депрессии* показана музыка тихая, спокойная, *при возбуждении* - громкая, быстрого темпа. История музыкотерапии знает немало примеров практического применения этого принципа.

Правильный выбор музыкальной программы - ключевой фактор музыкотерапии. Для того чтобы музыка контактировала с клиентом, она должна соответствовать его эмоциональному состоянию. Еще в 1916 г. В.М. Бехтерев писал: "Музыкальное произведение, по своему состоянию совпадающее с настроением слушающего, производит сильное впечатление. Произведение, дисгармонирующее с настроением, может не только не нравиться, но даже раздражать".

Специальные физиологические исследования выявили влияние музыки на различные системы человека. Рядом исследований было показано, что восприятие музыки ускоряет сердечные сокращения, повышает темп респирации. Было обнаружено усиливающее действие музыкальных раздражителей на пульс, дыхание в зависимости от высоты, силы звука и тембра. Частота дыхательных движений и сердцебиений изменялась в зависимости от темпа, тональности музыкального произведения.

Физиологическое воздействие музыки на человека основано на том, что нервная система, а с ней и мускулатура обладают способностью усвоения ритма. Музыка как ритмический раздражитель стимулирует физиологические процессы организма, происходящие ритмично как в двигательной, так и в вегетативной сфере. Ритмы отдельных органов

человека всегда соразмерны. Между ритмом движения и ритмом внутренних органов существует определенная связь. Ритмические движения представляют собой единую функциональную систему, двигательный стереотип. Используя музыку как ритмический раздражитель, можно достигнуть повышения ритмических процессов организма в более строгой компактности и экономичности энергетических затрат.

Известно, что ритм марша, рассчитанный на сопровождение отрядов войск в длительных походах, чуть медленнее ритма спокойной работы человеческого сердца. При таком ритме музыки можно идти очень долго, не испытывая сильной усталости. В то же время марши, звучащие во время парадных шествий, более энергичны. Это несколько повышает нормальный ритм человеческого сердца в спокойном состоянии. Поэтому такие марши оказывают бодрящее, мобилизующее воздействие. Показано, что ритм вальса в три четверти оказывает успокоительное воздействие. Не меньшей силой воздействия, чем ритм, обладает музыкальная интонация. Музыка использует в качестве своей основы как первичные голосовые реакции (плач, смех, крик), механизмом которых служит безусловный рефлекс, так и развившиеся позднее на их основе условные интонации, в которых больше социально обобщенного значения. Такое сочетание различных интонационных основ обеспечивает наибольшую выразительность.

Среди музыкальных инструментов можно выделить лидера по воздействию на состояние человека - это орган. При отборе музыкальных произведений необходимо учитывать, что мелодичные произведения, обладающие четким, строго выдержанным ритмом, вызывают немедленную ответную реакцию практически у всех слушателей. Если же в музыкальном произведении нет единого четко выдержанного ритма, если оно отличается сложной архитектурой, то воспринимать его во всей полноте, следить за развитием его тематики могут лишь люди, знакомые с музыкой, получившие определенную музыкальную подготовку. В связи с этим и реакция на прослушивание такой музыки при отсутствии должной музыкальной культуры возникает несколько замедленно, примерно через 1-4 мин после начала прослушивания. В целом наиболее сильную эмоциональную реакцию на музыкальное произведение проявляют люди со средней музыкальной культурой. Эти люди достаточно подготовлены, чтобы воспринять даже сложное

музыкальное произведение во всей его полноте, и в то же время часть

171

нюансов звучания, отдельные технические моменты - исполнение, скрытое от них, не отвлекают их внимание от главного содержания музыки и не привносят в акт восприятия слишком явный элемент рассудочности, характерной для реакции знатоков и специалистов.

Сердечно-сосудистая система заметно реагирует на музыку, доставляющую удовольствие и создающую приятное настроение. В этом случае замедляется пульс, усиливаются сокращения сердца, снижается артериальное давление, расширяются кровеносные сосуды. При раздражающем же характере музыки сердцебиение учащается и становится слабее. Под действием музыки изменяются тонус мышц, моторная активность. Слушающий музыку не только воспроизводит музыкальный ритм своим двигательным аппаратом, но и беззвучно пропевает музыку (*перцептивная вокализация*). Причем в беззвучных сокращениях связок точно отражается частота, громкость и длительность воспринимаемых звуков. Музыкальная стимуляция уменьшает время двигательной реакции, повышает лабильность зрительного анализатора, улучшает память и чувство времени, оживляет условные рефлексы. Музыка оказывает влияние на холестерин обмен: спокойная музыка способствует переключению вегетативной нервной системы в трофотропном направлении, возбуждающая музыка вызывает эрготропную реакцию.

Музыка способна устанавливать общее настроение, причем эмоциональная окраска образов, возникающих при ее восприятии, различна в зависимости от индивидуальных особенностей музыкального восприятия, степени музыкальной подготовки, интеллектуальных особенностей слушающего. Изучение эмоциональной значимости *отдельных элементов* музыки - *ритма, тональности* - показало их способность вызывать состояние, адекватное характеру раздражителя: минорные тональности обнаруживают депрессивный эффект, быстрые пульсирующие ритмы действуют возбуждающе и вызывают отрицательные эмоции, мягкие ритмы успокаивают, диссонансы - возбуждают, консонансы - успокаивают. Положительные эмоции при музыкальном прослушивании, "художественное наслаждение", по мнению Л.С. Выготского, не есть чистая рецепция, но требует высочайшей деятельности психики. Мучительные и неприятные аффекты при этом подвергаются некоторой разрядке, уничтожению, превращению в противоположное.

172

Подробный разбор литературы, посвященной различным аспектам музыкотерапии, представлен в работах Л.С. Брусиловского (1971), В.Ю. Завьялова (1995), К. Швабе (1974) и др. Музыкотерапия может служить вспомогательным средством установления контакта между психологом и клиентом и средством, облегчающим эмоциональное отреагирование в процессе коррекционной работы.

Выделяют четыре основных направления коррекционного действия музыкотерапии:

1. Эмоциональное активирование в ходе вербальной психотерапии.
2. Развитие навыков межличностного общения, коммуникативных функций и способностей.
3. Регулирующее влияние на психовегетативные процессы.
4. Повышение эстетических потребностей.

В качестве психологических механизмов коррекционного воздействия музыкотерапии указывают:

- катарсис - эмоциональную разрядку, регулирование эмоционального состояния;
- облегчение осознания собственных переживаний;
- конфронтацию с жизненными проблемами;
- повышение социальной активности;
- приобретение новых средств эмоциональной экспрессии;
- облегчение формирования новых отношений и установок.

В зависимости от активности клиентов, степени их участия в музыкотерапевтическом процессе и поставленных задач музыкотерапия может быть представлена в форме *активной*, когда они активно выражают себя в музыке, и *пассивной* (рецептивной), когда клиентам предлагают только прослушать музыку.

Активная музыкотерапия представляет собой коррекционно-направленную, активную музыкальную деятельность: воспроизведение, фантазирование, импровизация с помощью человеческого голоса и выбранных музыкальных инструментов. Активная музыкотерапия может быть индивидуальной (вокалотерапия) и групповой (вокальный ансамбль, хор) или же в форме игры на музыкальных инструментах или музыкального творчества.

Активное прослушивание подразумевает дискуссию в группе. Поэтому необходимо фиксировать внимание клиента на исполняемом произведении. Можно предварительно рассказать о характере

и содержании пьесы, ее авторе, предлагая все это запомнить с целью облегчения запоминания музыки,

173

пьесы должны быть контрастными по темпу и ритмическому рисунку. Занятия могут иметь вид музыкальных викторин, с помощью которых легче удастся вовлечь клиентов в беседу, фиксируя их внимание на предмете обсуждения.

Музыкальные викторины сочетаются с сеансами по заявкам. Клиентам предлагается назвать те произведения, которые они хотели бы услышать. Заявка может быть исполнена сразу или на последующих встречах. Формы активной музыкотерапии, в частности групповые, отвечают задачам организующего воздействия, отвлечения от тяжелых переживаний путем переживания эстетического удовольствия, а также задачам тренировки некоторых психических функций: памяти, внимания и т.д.

Рецептивная музыкотерапия предполагает восприятие музыки с коррекционной целью. В комплексных коррекционных воздействиях музыкотерапия может использоваться в различных формах. Различают три формы рецептивной психокоррекции: коммуникативную, реактивную и регулирующую:

1. *Коммуникативная* - совместное прослушивание музыки, направленное на поддержание взаимных контактов, взаимопонимание и доверия, это наиболее простая форма музыкотерапии, имеющая своей целью установление и улучшение контакта психолога с клиентом.

2. *Реактивная*, направленная на достижение катарсиса.

3. *Регулятивная*, способствующая снижению нервно-психического напряжения. Рецептивная музыкотерапия может проводиться в форме пассивного и активного прослушивания, что определяется особенностями групповой дискуссии, возникающей в процессе музыкотерапии.

Чаще всего используется рецептивная музыкотерапия с ориентацией на коммуникативные задачи.

Клиенты в группе прослушивают специально подобранные музыкальные произведения, а затем обсуждают собственные переживания, воспоминания, мысли, ассоциации, фантазии, возникающие у них в ходе прослушивания. На одном занятии прослушиваются, как правило, три произведения или более-менее законченных отрывка, каждый по 5-10 мин. Программа музыкальных произведений строится на основе постепенного изменения настроения, динамики и темпов с учетом их различной эмоциональной нагрузки.

Первое произведение должно формировать определенную атмосферу для всего занятия, проявлять настроение клиентов,

174

налаживать контакты и вводить в музыкальное занятие, готовить к дальнейшему прослушиванию. Это спокойное произведение, отличающееся расслабляющим действием.

Второе произведение - динамичное, драматическое, напряженное, несет основную нагрузку. Его функция заключается в стимулировании интенсивных эмоций, воспоминаний, ассоциаций проективного характера из собственной жизни клиента. После его прослушивания в группе уделяется значительно больше времени обсуждению переживаний, воспоминаний, мыслей, ассоциаций, возникающих у клиента.

Третье произведение должно снять напряжение, создать атмосферу покоя. Оно может быть либо спокойным, релаксирующим, либо, напротив, энергичным, дающим заряд бодрости, оптимизма, энергии.

В процессе групповой психокоррекции активность клиента может стимулироваться с помощью различных дополнительных заданий. Например, 1) клиенту предлагается постараться понять, у кого из членов группы эмоциональное состояние в большей степени соответствует данному музыкальному произведению; 2) из имеющейся фонотеки подобрать собственный музыкальный портрет, т.е. произведение, отражающее эмоциональное состояние кого-либо из членов группы.

При групповой психокоррекционной работе используется активный вариант музыкотерапии. Он требует наличия простейших музыкальных инструментов. Клиентам предлагается выразить свои чувства или провести диалог с кем-либо из членов группы с помощью выбранных музыкальных инструментов. Исполнение музыкальных произведений также имеет хороший коррекционный эффект, способствуя созданию доверительной теплой атмосферы.

Для использования активного варианта музыкотерапии нужен набор несложных музыкальных инструментов: колокольчики, барабан, марокасы, цимбалы и пр. Клиентам предлагаются определенные ситуации, темы, сходные с темами проигрывания ролей, рисунка, например

трудный разговор с кем-либо из лиц ближайшего окружения. Клиент выбирает музыкальный инструмент и инструмент для своего партнера, и затем с помощью звуков создается диалог.

Обсуждение идет таким же образом, как и при проведении других техник. Как вариант активной музыкотерапии может рассматриваться хоровое пение. Целью использования данного приема является создание соответствующей

175

эмоциональной атмосферы, необходимой для функционирования группы, снижения уровня напряжения, скованности, отчужденности, создание сплоченности, формирование сотрудничества, взаимопонимания, эмоционального контакта.

Групповая пассивная музыкотерапия проводится в форме регулярного (2 раза в неделю) группового (6-8 человек) прослушивания произведений инструментальной классической музыки. Цель прослушивания - изменить настроение клиентов, отвлечь их от переживаний, уменьшить тревогу. Программа прослушивания составляется с учетом предварительного апробирования пьес на групповых сеансах, анализов самоотчетов клиентов и наблюдения за ними во время прослушивания. Коррекционное воздействие музыкотерапии является симптоматическим, т.е. снижающим в определенной степени психические проявления, но не устраняющим источник их возникновения. Поэтому этот

метод является дополнительным по отношению к другим методам коррекционного воздействия.

Групповая вокалотерапия, *пение* - важный метод активной музыкотерапии. Преимущество этого метода заключается в сочетании внимания к своей телесной сфере (функциям гортани, шейной мускулатуры, легких, диафрагмы и, по существу, всего организма) с ориентацией на группу.

Численность группы вокалотерапии 15-20 человек, длительность занятий - 45 мин. Используются песни предпочтительно оптимистические, жизнерадостного характера, но также такие, которые побуждают к размышлению и глубоким переживаниям. Песни подбираются в соответствии с настроением группы. Размещение группы - замкнутый круг. Руководители группы включены в круг и поют вместе со всеми.

Вначале упражнение сводится к *основным музыкальным элементам*: воспроизведение звука закрытым ртом, воспроизведение гласных в сочетании с движениями рук и всего тела и т.д. Преимущество групповой вокалотерапии заключается в том, что при ней каждый участник вовлекается в процесс. Тут имеет значение момент анонимности, чувство своей скрытое™ в общей массе, которая создает предпосылку к преодолению расстройств контакта, к утверждению собственных чувств и здоровому переживанию своих телесных ощущений.

Когда уже достигнута динамическая направленность группы, каждому участнику предоставляется возможность предложить

176

песню, тот или иной порядок голосов, выдвинуть запевалу. Путем активного участия в построении занятия клиенты побуждаются к выходу из состояния анонимности. Поскольку для руководства всей этой работой требуются музыкальные знания и навыки, психолог (если он сам не музыкант) работает совместно с музыкантом, которому дает необходимые разъяснения и указания. Проведение музыкотерапии требует дифференцированного подхода при выборе ее форм. Клиентам с различными проблемами показаны различные формы музыкотерапии.

177 Применение музыкотерапии в детском возрасте

В 70-80-е годы вышло несколько монографий, посвященных музыкотерапии, в каждой имеются главы по применению музыки с лечебной целью у детей, страдающих неврозами (К. Швабе, 1974), ранним детским аутизмом (Р.О. Бенензон, 1973), а также исследования по объективизации влияния музыки на детей (У. Грюс, Г. Грюс, З. Мюллер, 1971). В 1982 г. в Берлине вышла книга Ю. Брюкнер, И. Медераке и К. Ульбрих "Музыкотерапия для детей", в которой очень детально рассмотрены все возможные виды детской музыкотерапии, включая пантомиму и различные способы рисования под музыку.

Одна из методик, описанных в этой книге, заключается в обучении детей распознаванию эмоций. Она состоит из четырех музыкальных уроков с постепенным усложнением заданий.

На *первом уроке* дети получают 6 карточек с изображением детского лица с различной мимикой: радости, гнева, грусти, удивления, внимания, задумчивости. Авторы методики назвали их "картами настроения". Прослушав музыкальную пьесу, дети должны поднять одну из карт. Если все поднятые карты совпадают по настроению с настроением музыки, то эмоции, изображенные на них, не называются.

На последующих трех уроках дети, наоборот, учатся словесно описывать чувства, вызываемые контрастными музыкальными произведениями и соотносить их с "картами настроения". Так как мимика на "картах настроения" решена неоднозначно, то дети могут сразу после прослушивания одного и того же произведения показать две разные карты. Для характеристики музыкальных образов, своих чувств и звучания музыки дети пользуются двумя наборами полярных определений:

177

веселый - грустный;

бодрый - усталый;

довольный - сердитый; спокойный - взволнованный; смелый - трусливый; медленный - быстрый;

праздничное - будничное; теплое - холодное; задушевное - отчужденное; ясное - мрачное;

красивая - некрасивая.

Методика рассчитана на детей школьного возраста, но может быть адаптирована для старших дошкольников.

178

§ 3. БИБЛИОТЕРАПИЯ

"Методика библиотерапии представляет собой сложное сочетание книговедения, психологии, психотерапии, психокоррекции", - писал В. М. Мясищев.

Библиотерапия - специальное коррекционное воздействие на клиента с помощью чтения специально подобранной литературы в целях нормализации или оптимизации его психического состояния.

Коррекционное чтение от чтения вообще отличается своей **направленностью** на те или иные психические процессы, состояния, свойства личности:

измененные - для их нормализации;

нормальные - для их уравнивания.

Коррекционное воздействие чтения проявляется в том, что те или иные образы и связанные с ними чувства, влечения, желания, мысли, усвоенные с помощью книги, восполняют недостаток собственных образов и представлений, заменяют тревожные мысли и чувства или направляют их по новому руслу, к новым целям. Таким образом, можно ослаблять или усиливать воздействие на чувства клиента для восстановления его душевного равновесия.

Методика библиотерапии

и библиотерапевтическая рецептура

Методику библиотерапии можно разделить на несколько этапов:

1. Самоподготовка психокорректора.

178

Она включает в себя составление собственной библиотерапевтической рецептуры, т.е. списков литературы и специального ознакомления с книгами с коррекционной точки зрения. Для начала берется несколько жанров по 2-3 названия. Со временем рекомендуется расширение рецептуры по жанрам и количеству книг. Необходимо составить для себя краткие аннотации с выписками как на отдельные разделы, главы, так и на отдельные книги, в которых фиксируются наиболее важные, яркие темы, мысли, проблемы глав, произведений, личностные особенности авторов.

В начале работы это поможет начинающему библиотерапевту обращать внимание клиента на соответствующие тексты. Желательно иметь большинство книг в отдельной библиотечке для того, чтобы клиенты могли легко найти эту книгу при отсутствии ее в собственности. Кроме того, в таких книгах можно разрешать клиенту делать пометки на полях, что облегчает диагностику клиента.

2. Ориентировка в возможностях библиотерапии и ее жанров.

Во время очередной беседы с клиентом ему задается ряд вопросов. Например, "Назовите пять ваших любимых книг"; "Какие книги произвели на вас в жизни наибольшее впечатление? Почему?"; "Какие оказали на вас наибольшее влияние?"; "Какие авторы, по вашему мнению, наиболее на вас похожи?"; "Персонажи каких книг наиболее похожи на вас?".

3. Составление списка.

Далее идет составление списка литературы, большого и малого. Даже если библиотерапия используется как вспомогательный метод, наличие таких списков позволяет корректировать другие методы воздействия.

4. Выработка системы чтения.

Определяются жанры, приоритетные направления и количество книг. Рекомендую клиенту книги в

библиотерапевтических целях, А.М. Миллер указывает на необходимость учета трех следующих принципов:

- степени доступности изложения (степень сложности предлагаемой книги);
- герой книги должен быть клиенту "по плечу";
- максимальное сходство ситуации книги с ситуацией, в которой находится клиент.

Учет последнего принципа особенно важен при психологическом конфликте личностного или межличностного характера.

179

В ходе библиотерапии клиент ведет читательский дневник. Анализ дневниковых записей нередко раскрывает процесс субъективной интерпретации художественных произведений, основанных на восприятии как активной пристрастной деятельности и может быть использован в диагностических целях для объективной оценки процесса и эффективности коррекции.

В случае использования библиотерапии как *основного метода* предполагается система чтения с определенной последовательностью, тематикой, отработкой прочитанного. Больше внимания обращается на биографическую, мировоззренческую, специальную литературу.

Библиотерапия может применяться и как *вспомогательный метод* для решения частных задач во время коррекционных мероприятий, носящих узкую направленность: коррекция детско-родительских отношений, при эмоционально стрессовых нарушениях и т.д.

Достоинствами библиотерапии являются: разнообразие и богатство средств воздействия, сила впечатления, длительность, повторяемость, интимность и др.

Библиотерапия рекомендуется детям и взрослым с проблемами личностного и эмоционального плана, применяется как в индивидуальной, так и в групповой форме.

При групповой форме библиотерапии кроме требований, которые учитываются при создании любой психокоррекционной группы, необходим еще *подбор членов группы по степени начитанности и читательским интересам*.

Составляется группа из 5-8 клиентов, подбираются небольшие по объему произведения, которые читаются во время группового занятия. Затем проводится дискуссия, в результате которой выявляется структура межличностных отношений группы, определяется отношение членов группы к чтению художественной литературы, у малочитающих пробуждается интерес к чтению.

Люди, высказывая свое отношение к персонажам, проецируют свое отношение к целому ряду проблем. И это позволяет им говорить о своих проблемах в опосредованной форме. Одной из функций библиотерапии может являться предоставление дополнительного материала для дискуссии. Библиотерапия может также служить методом косвенной диагностики.

Психокоррекционные процессы при библиотерапии условно можно разделить на неспецифические и специфические. **Неспецифические** процессы характеризуются широтой.

180

универсальностью своего воздействия на всю личность и на конкретные изменения в целом, преимущественно через всю личность. *Это успокоение; удовольствие, радость; чувство уверенности в себе, вера в свои возможности, удовлетворение собой; достаточно общая психическая активность.*

1. **Успокоение.** Клиента может успокаивать специально подобранная публицистическая, художественная литература. Чтение такой литературы приводит клиента в состояние покоя, умиротворения.

2. **Удовольствие.** Люди с проблемами чувствуют себя отделенными от мира своей проблемой и ограничены в получении удовольствия из этого мира. Чтение хорошей книги, особенно если книга достаточно сложная или динамичная, дает клиенту необходимое дополнительное удовольствие.

3. **Чувство уверенности в себе,** вера в свои возможности у клиента возникает при чтении биографии, автобиографии, воспоминаний, писем выдающихся людей и чтении книг, где персонажи с трудной судьбой тем не менее с достоинством выходят из достаточно сложной жизненной ситуации.

4. Большинство литературных жанров могут вызывать высокую **психическую активность**, которая стимулирует нормальные и защитные психические реакции, подавляя негативные, что способствует исчезновению травмирующих переживаний.

Этот вид библиотерапии используется в качестве дополнения к другим методам, применяемым в работе с данным клиентом. Обычно неспецифическая библиотерапия включает в себя определенный, хорошо известный список малых книг, достаточно простых, гарантирующих ясное и легкое понимание проблемы.

Из произведений художественной литературы и публицистики подбираются книги, пронизанные чувствами гуманизма, мягкости, доброты, интеллигентности.

Для большей эффективности воздействия клиентам рекомендуется резюмировать прочитанные книги, главы, писать резюме "к улучшенным" вариантам книг или глав. В зависимости от проблемы клиента психолог либо рекомендует клиенту строго определенный набор книг, либо только ограничивает и обращает внимание клиента на определенную область литературы.

Специфические коррекционные процессы характеризуются более узкой специальной направленностью на личность или на какой-то психический процесс: *конкретные чувства, деятельность,*

181

мышление. Они более просты, конкретны и легче регулируются. Это- *контроль, эмоциональная проработка, тренировка, разрешение конфликта.*

Контроль над психическими процессами осуществляется путем усиления их повторением, воспроизведением деталей или ослабления посредством анализа, оттеснения другими воспоминаниями, эмоциями, может изменять воздействие на личность как при обычных, так и при сильных переживаниях.

Контроль можно разделить на несколько степеней:

- понимание своего положения, воздействие на него гетеро- и аутопсихогенных факторов;
- понимание роли собственной личности в развитии своего состояния;
- осознание своих истинных отношений к жизненным важнейшим проблемам.

Читая книги, героями которых являются яркие неординарные личности, находящиеся в трагических нестандартных ситуациях, клиент может отождествлять переживания героев со своими собственными, понять многие личностные особенности, осознать свои ошибки и посмотреть на свою жизнь глазами человека со стороны. Литература дает клиенту возможность, которую не может дать ни один, даже самый опытный психолог - основательно, не торопясь, в интимной обстановке узнать, понять, научиться анализировать и, следовательно, контролировать свое эмоциональное отношение и свои реакции.

Эмоциональная проработка. Основное значение - помогает человеку проявлять личные эмоции, сравнивать их с эмоциями других людей при поддержке и коррекции со стороны психолога. Это позволяет клиенту научиться более оптимальным реакциям и действиям, помогает избегать слишком бурных, слабых или измененных эмоциональных реакций.

Тренировка. Проигрывая в воображении диалоги, альтернативное (по сравнению с действующими лицами произведения) поведение, учитывая свои особенности (недостаточно опыт, застенчивость и т.д.), клиент получает знания об альтернативных способах переживания, об иных возможных формах поведения. При этом его никто не осуждает, он избегает оценочного подхода.

Разрешение конфликта. Это своеобразный синтез контроля, эмоциональной проработки и умений, полученных в результате тренировки в применении к конкретной жизненной

182

ситуации. Чтение книг, сюжет которых совпадает с сюжетами жизни клиента, позволяет ему видеть возможные пути выхода из ситуации и эмоционально на них отреагировать, что ведет иногда к разрешению эмоционального конфликта

Этот вид библиотерапии отличается большей интенсивностью, более активным руководством со стороны психолога. Практически это выглядит следующим образом: психолог составляет список литературы, наиболее актуальной для клиента, в соответствии с его проблемами, трудностями, целями, личностными особенностями; литературы, стимулирующей осознание характера затруднений, причин трудностей, вызвавших дисгармонию, и т.д.

Клиент перед чтением получает **инструкцию:** что из предложенного списка требует его особого внимания, что может быть опущено, что из прочитанного необходимо будет сравнить со своим опытом, что следует немедленно проверить на практике.

После того как клиент прочтет книгу, проводится беседа: "Что особенно интересно было узнать?"; "Какую пользу он из этого извлек?"; "Что вызвало сомнение, опасение?"; "Что осталось неясным?"; "Как он относится к отдельным персонажам?"

183 Анализ жанров литературы с точки зрения их возможности в библиотерапии

Специальная литература по медицине, психологии, психотерапии, педагогике и т.д. имеет первостепенное значение, так как способна дать клиенту знания, которые ему особенно важны для стимуляции процессов успокоения, контроля и т.д. Авторитет этой литературы чаще всего ставит ее во главе других жанров. Поэтому желательно, чтобы в библио-терапевтическом рецептариуме

эта литература была представлена достаточно многочисленными произведениями.

Основные задачи этой литературы - давать достаточные для правильной оптимистической ориентации знания, устранять неправильные представления о себе, ориентировать в процессе преодоления имеющихся нарушений, стимулировать общую активность клиента и т.д.

Научно-популярная литература. Выполняет те же функции, что и специальная, но предназначена для менее подготовленных читателей, для людей с не очень высоким культурно-образовательным уровнем. Ее задача - дать наиболее

183

общее представление о сложных областях знания по тем проблемам, которые испытывает клиент.

Философская литература. Ее предназначение - помочь клиенту получить более цельное, разностороннее представление о себе, о других, о мире в целом. Понять неизбежность разницы определенного конфликта между внешним реальным миром и внутренним субъективным; между тем, что может быть, должно быть, и тем, что есть. Это понимание приносит успокоение, удовлетворение многим клиентам. К части философской литературы может быть отнесена литературная критика, публицистика, история литературы, история философии и т.д.

Биографическая и автобиографическая литература. Описанные в ней яркие личности, их выдающиеся достижения и жизненные трудности помогают клиенту быстрее и лучше понять себя, используя метод идентификации. Нередко они действуют сильнее, чем беллетристика, потому что описываются реальные факты и реальные события. Наиболее эффективны краткие яркие биографии, объемом 50-70 страниц.

Документальная литература благодаря своему фактографическому характеру и уменьшенному смягчающему фактору художественного творчества очень сильно воздействует на многих людей.

Классическая литература. Обладает огромными возможностями самого различного воздействия и поэтому отличается сложностью практического применения. Рекомендуется пользоваться небольшими произведениями, избегая наиболее популярных, поскольку с ними связаны определенные ассоциации, трудности (типа: изучались в школе), которые приходится преодолевать.

Юмористическая и сатирическая литература. Учит клиента более широкому и объективному взгляду на жизнь. Суть юмора - обнаружение смешных сторон в любых явлениях и преобразование их. Юмор позволяет клиентам более свободно выражать себя в трудных ситуациях самого разнообразного характера, учит техникам общения, дает возможность укреплять уверенность в себе, стимулирует положительные эмоции, дефицит которых является очень актуальным, и т.д.

Афористическая литература. Находящиеся в ней наиболее ясные образы, отточенные идеи, парадоксальные, противоречивые, но всегда совершенные в своей законченности категорические образы раздвигают границы кругозора клиента. Такая литература легко усваивается, помогает вносить порядок в психическую деятельность, динамику.

184

Клиент, читая такую литературу, привыкает спокойнее относиться к крайностям, противоречиям, знакомится с жемчужинами человеческой мысли.

Фольклор, сказочная литература. В фольклоре аккумулирован опыт и мировоззрение целых наций, народов, поколений. В течение многовекового устного существования произведения фольклора прошли особый отбор. Передавались лишь те сказки и мифы, которые принимало большинство людей и которые удовлетворяли основным психическим потребностям людей. Наличие идеалов добра, правды, справедливости, простоты несет огромный психотерапевтический заряд. Используется в специфической работе с детьми для осознания ими трудностей, для улучшения контакта с родителями, в женской терапии и т.д.

Научно-фантастическая литература. Эта литература отличается от любой другой выходом за пределы обычного, характерного, обыденного. Доводя до крайностей некоторые свойства человека, ситуации, отношения, фантастическая литература позволяет лучше понять и принять крайности своих ощущений, чувств, стимулирует активность и воображение клиента.

Детективы и приключенческая литература. Детективы и приключенческая литература занимает особое место в библиотерапии благодаря целому ряду своих особенностей, таких как популярность, легкость, доходчивость; обобщение многих обыденных жизненных явлений.

Клиент - та же жертва, для него также конденсируются многие обыденные явления.

В детективе большое внимание уделяется негативным чувствам, тренировке интуиции. Большое значение имеет таинственность как способ поддержания интереса. Детектив побуждает читателя к риску, аналитическому мышлению, находчивости, позволяет выключить его из реальной ситуации

и включить в фантастическую, где клиент испытывает особое чувство защищенности.

Драматургия. При чтении пьесы клиенту нередко приходится в большей степени отождествлять себя с действующим лицом, чем при чтении книги. Пьеса может научить клиента диалогу, правилам общения, особенно тех, кто испытывает проблему в личностном общении. Пьеса оставляет клиенту больше свободы для творчества, самостоятельности, развития воображения.

Педагогическая литература. Широко применяется наряду со специальной научной литературой для коррекции

185

формирования различных качеств у родителей, педагогов, людей, испытывающих проблемы в отношении с людьми младше их в поколении.

Юридическая литература. Дает возможность клиенту разобраться в причинах многих видов неправильного поведения, как собственного, так и окружающих, оценить степень девиантности поведения.

Узкопрофессиональная литература. Такая литература может дать очень ценный материал благодаря возможности перенести опыт высокого профессионализма в практическую психологию, бытовые ситуации.

Случайная литература. В процессе диагностики выявляются книги, которые произвели на клиента особое впечатление по тем или иным причинам. Такие книги являются особо диагностичными. Клиент, анализируя с психологом причины их высокого воздействия, может прийти к осознанию собственных проблем.

186

§ 4. ТАНЦЕВАЛЬНАЯ ТЕРАПИЯ

Танцевальная терапия применяется при работе с людьми, имеющими эмоциональные расстройства, нарушения общения, межличностного взаимодействия.

Использование этого метода требует от психолога достаточно глубокой подготовки, так как этот вид взаимодействия может будить сильные эмоции, которым не так-то просто найти разрешение. Танцевальные движения в сочетании с физическими контактами и интенсивным межличностным взаимодействием могут вызывать очень глубокие и сильные чувства.

Цель танцевальной терапии - развитие осознания собственного тела, создания позитивного образа тела, развитие навыков общения, исследование чувств и приобретение группового опыта. В истории развития танцевальной терапии К. Рудестам выделяет ряд *ключевых событий*.

Первое связано с необходимостью физической, психической реабилитации ветеранов, вернувшихся с полей второй мировой войны. Танцевальная терапия стала вспомогательным методом реабилитации инвалидов, многие из которых либо вообще не могли говорить, либо не были расположены к тому, чтобы к ним применяли вербальное воздействие. После занятий в танцклассе они отмечали, что испытали чувства облегчения и душевной гармонии.

186

Другим фактором, способствующим росту популярности танцевальной терапии, явилось появившееся в 60-х годах движение тренинга человеческих отношений, которое стало почвой для разработки новых экспериментальных подходов в работе с группами и к развитию личности их участников.

Наконец, интерес к новым программам танцевальной терапии был подогрет исследованиями по невербальной коммуникации, в особенности анализом коммуникативных функций человеческого тела. Танцевальная терапия используется в основном при групповой работе.

Основной задачей групп танцевальной терапии является осуществление спонтанного движения. Танцевальная терапия побуждает к свободе и выразительности движения, развивает подвижность и укрепляет силы как на физическом, так и на психическом уровне. Тело и разум рассматриваются в ней как единое целое.

Главная установка формулируется следующим образом: *движения отражают черты личности*. При любых эмоциональных сдвигах меняется самочувствие, как душевное, так и физическое, и соответственно меняется характер наших движений.

Танцевальная терапия направлена на решение следующих задач:

1. **#Углубление осознания членами группы собственного тела и возможностей его использования.** Это не только улучшает физическое, эмоциональное состояние участников, но и служит развлечением для многих из них. В начале первого занятия психолог наблюдает за участниками, оценивает сильные стороны

и изъяны двигательного репертуара каждого, затем определяет, какие движения

подойдут каждому клиенту лучше всего.

2. **Усиление чувства собственного достоинства** у членов группы путем выработки у них более позитивного образа тела. Клиенты с серьезными нарушениями могут испытывать затруднения при проведении границы между собственным телом и объектами окружающей среды. В таких группах танцевальная терапия имеет своей целью создание участниками адекватного образа тела. Танец позволяет сделать образ своего тела более привлекательным, что напрямую связано с более позитивным образом "Я".

3. **Развитие социальных навыков** посредством приобретения участниками соответствующего приятного опыта. Танцевальные движения представляют собой относительно безопасное средство связи с окружающими во время обучения социально приемлемому поведению. Танцевальная терапия создает условия для творческого взаимодействия, позволяет преодолевать барьеры, возникающие при речевом общении.

4. **Помощь членам группы вступить в контакт с их собственными чувствами** путем установления связи чувств с движениями. При творческом отношении клиента к движениям под музыку танец приобретает экспрессивность, позволяющую высвободить подавляемые чувства и исследовать скрытые конфликты, которые могут быть источником психического напряжения. Здесь психодинамическое понятие "катарсиса" распространяется на танец, поскольку его движения высвобождают скрытые чувства, а это имеет прямой коррекционный смысл. Танцевальные движения не только экспрессивны, но и обладают способностью снимать физическое напряжение, в особенности если они включают раскачивание и растяжку.

5. **Создание "магического кольца"**. Занятия в группе подразумевают совместную работу участников, игры и эксперименты с жестами, позами, движениями и другими невербальными формами общения. Все это в целом способствует приобретению участниками группового опыта, все компоненты которого на бессознательном уровне образуют замкнутый устойчивый комплекс - "магическое кольцо"

Наряду с названными решаются также задачи:

повышения двигательной активности; коммуникативного тренинга и организации социотерапевтического общения;

получения диагностического материала для анализа поведенческих стереотипов пациента и его самопознания;

раскрепощения пациента, поиска аутентичных путей развития.

Специальные упражнения танцевальной терапии представляют собой свободное раскачивание, движения, требующие собранности и контроля над телом, чередование расслабления и собранности, связанных с дыхательным циклом, перемещение по помещению строго определенным образом.

На **первом этапе**, занимающем несколько минут, занятия танцевальной терапией обычно используются для разминки, помогающей каждому участнику подготовить свое тело к работе подобно тому, как перед выступлением музыкант настраивает свой инструмент. Разминочные упражнения имеют физический ("разогрев"), психический (идентификация

188

с чувствами) и социальный (установление контактов) аспекты.

Одним из вариантов начала занятий предусматривается выполнение спонтанных движений свободной формы под попури из разных мелодий. Здесь встречаются упражнения, включающие встряхивание, растяжки, раскачивание, хлопки, потряхивания, которые, начиная с кистей рук, распространяются на локтевые суставы, плечи, грудную клетку. Эти упражнения повторяются до тех пор, пока вся группа не разогреется как следует.

На **втором этапе** происходит разработка общегрупповой темы. Например, разрабатывается тема "встреч и расставаний". На уровне движений могут "встречаться" и "расставаться" отдельные части тела. Кисти рук и локти могут "встретиться", чтобы тут же "расстаться", или они могут "встретиться", чтобы "вступить в драку" или чтобы "обнять" друг друга. Взаимодействию между членами группы могут способствовать встречи ладоней одного с локтями другого и т.д.

На **заключительной стадии** занятия тема разрабатывается с использованием всего предоставленного группе пространства, при этом меняется скорость движений и их последовательность. Руководитель либо определяет характер движения участников, либо сам их повторяет.

Для диагностического анализа движений и помощи членам группы в расширении их

двигательного репертуара часто используется разработанная Р. Лобаном "*Система анализа формы усилий*".

Р. Лобан (1960) разработал систему описания анализа и диагностики движений, известную как "*Система усилий*", или "*Форма усилий*", основанную на применении специальных символов и предназначенную для описания динамических и пространственных аспектов движений.

В "*Системе усилий*", по Лобану, динамика движений описывается четырьмя параметрами:

1. Пространство.
2. Сила.
3. Время.
4. Течение.

Каждый параметр имеет два полюса: **пространство**, которое может быть *прямым* и *многофокусным*; **сила** - *мощная* и *легкая*; **время** - *быстрое* и *плавное*; **течение** - *свободное* и *ограниченное*.

Каждое движение можно охарактеризовать по любому из этих измерений, а их комбинации составляют восемь базовых

189

усилий, предпринимаемых при совершении движений. Например, усилие удара является быстрым, мощным и прямым, а усилие давления является плавным, мощным и прямым. Пользуясь системой Лобана, можно проводить анализ движений в группе, что дает возможность помочь участникам группы в исследовании и расширении их двигательного репертуара.

Руководитель группы может быть: партнером по танцам, распорядителем (организатором), катализатором развития личности участников через движение.

Он создает в группе обстановку спокойствия и доверия, позволяющую участникам исследовать себя и других, а также отражает и развивает спонтанные движения участников группы.

Руководитель группы применяет определенным образом структурированные упражнения, способствующие расслаблению, правильному дыханию, изменению тела в пространстве и усилению самоконтроля.

Танцевальная терапия используется для улучшения физического состояния, выхода эмоций, совершенствования навыков межличностного взаимодействия, для получения позитивных эмоций, расширения самосознания. Обычная продолжительность занятия - 40-50 мин. Занятия могут быть ежедневными, еженедельными (на протяжении нескольких месяцев или лет).

В профилактических целях возможно проведение одноразовых *танцевальных марафонов*. Оптимальный количественный состав группы - 5-12 человек.

Дискуссионным является вопрос о характере музыкального сопровождения занятий. Одни руководители предпочитают стандартные магнитофонные записи народной и (или) танцевальной музыки, другие - собственное (или своих ассистентов) импровизированное музыкальное сопровождение. Во всех случаях подчеркивается, что индивидуально-культурная значимость предлагаемой для клиента музыки не должна перекрывать значимости и удовольствия собственной двигательной активности, поэтому лучше использовать незнакомые группе мелодии, умеренную громкость звучания и

физиологически ориентированные ритмы, способствующие формированию трансовых состояний сознания.

Может использоваться в качестве вспомогательного или основного метода коррекции в группах детей и подростков, в санаторно-курортных условиях, при коррекции дисгамий в супружеских парах, для социально-психологического и

190 двигательного тренинга людей с нарушениями слуха и зрения или в реабилитационном периоде (после кардиооперации, переломов конечностей и др.).

191

§ 5. ПРОЕКТИВНЫЙ РИСУНОК

Рисование - творческий акт, позволяющий клиенту ощутить и понять самого себя, выразить свободно свои мысли и чувства, освободиться от конфликтов и сильных переживаний, развить эмпатию, быть самим собой, свободно выражать мечты и надежды. Это не только отражение в сознании клиентов окружающей социальной действительности, но и ее моделирование, выражение отношения к ней. Некоторые ученые склонны рассматривать рисование как один из путей выполнения программы совершенствования организма.

Рисование развивает чувственно-двигательную координацию. Его достоинство (по сравнению с другими видами деятельности) заключается в том, что оно требует согласованного участия многих

психических функций.

По мнению специалистов, рисование участвует в согласовании межполушарных взаимоотношений, поскольку в процессе рисования координируется конкретно-образное мышление, связанное в основном с работой правого полушария мозга, и абстрактно-логическое, за которое ответственно левое полушарие.

Будучи напрямую связанным с важнейшими функциями (зрение, двигательная координация, речь, мышление), рисование не просто способствует развитию каждой из этих функций, но и связывает их между собой.

Рисуя, клиент дает выход своим чувствам, желаниям, мечтам, перестраивает свои отношения в различных ситуациях и безболезненно соприкасается с некоторыми пугающими, неприятными, травмирующими образами. Таким образом, рисование выступает как способ постижения своих возможностей и окружающей действительности, как способ моделирования взаимоотношений и выражения различного рода эмоций, в том числе и отрицательных, негативных. Поэтому рисование широко используют для снятия психического напряжения, стрессовых состояний, при коррекции неврозов, страхов.

Проективный рисунок может использоваться как в индивидуальной форме, так и в групповой работе. Основная задача проективного рисунка состоит в выявлении и осознании трудновербализуемых проблем, переживаний клиентов.

191

Управляя и направляя тематику рисунков, можно добиться переключения внимания клиента, концентрации его на конкретных значимых проблемах. Это особенно эффективно в детском возрасте при коррекции страхов методом рисуночной терапии.

Проективное рисование рассматривается некоторыми авторами как вспомогательный метод в групповой работе. Он позволяет диагностировать и интерпретировать затруднения в общении, эмоциональные проблемы и т.д. Темы рисунков подбираются так, чтобы предоставить участникам возможность выразить графически или рисунком свои чувства и мысли. Метод позволяет работать с чувствами, которые субъект не осознает по тем или иным причинам.

Темы, предлагаемые для рисования, могут быть самыми разнообразными и касаться как индивидуальных, так и общегрупповых проблем. Обычно тема рисования охватывает:

1. Собственное прошлое и настоящее ("Моя самая главная проблема в общении с детьми"; "Ситуации в жизни, в которых я чувствую себя неуверенно"; "Я и дети"; "Мой обычный день" и т.д.).
2. Будущее или абстрактные понятия ("Кем бы я хотел быть"; "Три желания"; "Одиночество"; "Остров счастья"; "Любовь"; "Ненависть"; "Страх"; "Зависть" и т.д.).
3. Отношения в группе ("Что дала мне группа, а я ей"; "Что я ожидал, а что получил от обучения в группе"; "Что мне не нравится или кто мне не нравится в группе" и т.д.).

В проективном рисовании используются следующие методики (классификация С. Кратохвила):

1. **Свободное рисование** (каждый рисует, что хочет). Рисунки выполняются индивидуально, а обсуждение происходит в группе. Тема или задается, или выбирается членами группы самостоятельно. На рисование выделяется 30 мин, затем рисунки вывешиваются, и начинается обсуждение. Сначала о рисунке высказываются члены группы, а потом - автор. Обсуждаются расхождения в интерпретации рисунка.

2. **Коммуникативное рисование**. Группа разбивается на пары, у каждой пары свой лист бумаги, каждая пара совместно рисует на определенную тему, при этом, как правило, вербальные контакты исключаются, они общаются с помощью образов, линий, красок. После окончания процесса рисования происходит обсуждение процесса рисования. При этом обсуждаются не художественные достоинства созданного произведения, а те мысли, чувства по поводу процесса

рисования, которые возникли у членов диад, и их отношение друг к другу в процессе рисования.

3. **Совместное рисование**: несколько человек (или вся группа) молча рисуют на одном листе (например, группу, ее развитие, настроение, атмосферу в группе и т.д.). По окончании рисования обсуждается участие каждого члена группы, характер его вклада и особенности взаимодействия с другими участниками в процессе рисования.

4. **Дополнительное рисование**: рисунок посылается по кругу - один начинает рисовать, другой продолжает, что-то добавляя, и т.д.

Обсуждение членами группы авторского рисунка начинается с рассказа членов группы о том, что хотел изобразить автор рисунка, как они понимают его замысел, что он хотел выразить, какие

чувства вызывает рисунок.

Затем автор рисунка говорит о собственном замысле и о своем понимании рисунка. Особый интерес представляют расхождения в понимании и интерпретации членов группы и рисовавших, которые могут быть обусловлены наличием в рисунке как неосознаваемых автором элементов, так и проекций проблем других клиентов.

Существует **два способа** работы с готовыми рисунками:

1. Демонстрация всех рисунков одновременно, просмотр и сравнение, нахождение совместными усилиями общего и отличительного содержания.
2. Разбор каждого рисунка отдельно (он переходит из рук в руки, и участники высказываются о его психологическом содержании).

Проективный рисунок способствует самопознанию, взаимопониманию и активизации группового процесса.

При интерпретации проективного рисунка внимание обращается на содержание, способы выражения, цвет, форму, композицию, размеры, повторяющиеся в различных рисунках одного клиента специфические особенности.

В проективном рисунке находят отражение непосредственное восприятие клиентом той или иной ситуации, различные переживания, часто неосознаваемые и невербализуемые.

Так, клиент, который говорит, что он удовлетворен своим положением в обществе и своими профессиональными успехами, выполняя рисунок на тему "какой я есть", рисует яркие и крупные фигуры сослуживцев, помещение, себя же помещает в самом углу листа, рисует черным цветом, и 193

фигурка выполнена гораздо меньше и небрежнее, чем остальные. Фигуры сослуживцев он прорисовывает тщательно, крупно, себя же рисует небрежно, штрихами. При обсуждении оказывается, что рисунок гораздо более точно отражал ситуацию, чем высказывания клиента, и главное - отражал истинные переживания клиента в связи со своим положением в профессиональном сообществе.

При совместном рисовании обсуждение выражает участие каждого в групповой работе, характер вклада в общую деятельность, особенности взаимоотношения в группе в процессе совместной работы.

194 Использование проективного рисунка в коррекционной работе с детьми

Особенно эффективно применение рисуночной терапии в детском возрасте. Организуя рисуночные занятия, психолог реализует следующие функции:

- эмпатическое принятие ребенка;
- создание психологической атмосферы и психологической безопасности;
- эмоциональная поддержка ребенка;
- постановление креативной задачи и обеспечение ее принятия ребенком;
- тематическое структурирование задачи;
- помощь в поиске формы выражения темы;
- отражение и вербализация чувств и переживаний ребенка, актуализируемых в процессе рисования и опредмеченных в его продукте.

Функции психолога могут быть реализованы в *директивной* и *недирективной* форме.

Директивная форма предполагает прямую постановку задачи перед ребенком в виде темы рисования; руководство поиском лучшей формы выражения темы и интерпретации значения детского рисунка.

При **недирективной форме** ребенку предоставляется свобода как в выборе темы, так и в выборе экспрессивной формы. В то же время психолог оказывает ребенку эмоциональную поддержку, а в случае необходимости - техническую помощь в придании максимальной выразительности продукту творчества ребенка.

Специалисты выделяют 5 типов заданий, используемых в рисуночной практике:

1. Предметно-тематические.

194

2. Образно-символические.

3. Упражнения на развитие образного восприятия, воображения, символической функции.

4. Игры и упражнения с изобразительным материалом.

5. Задания на совместную деятельность. **Предметно-тематические задания** - это рисование на заданную тему, где

предметом изображения выступает человек и его отношения с предметным миром и

окружающими людьми. Примером таких заданий могут быть рисунки на тему: "Моя семья", "Я в школе", "Я дома", "Я какой я сейчас", "Я в будущем", "Мое любимое занятие", "Что я люблю", "Мой самый хороший поступок", "Мой мир" и т.д.

Образно-символические задания представляют собой изображение ребенком абстрактных понятий в виде созданных воображением ребенка образов, таких как добро, зло, счастье; изображение эмоциональных состояний и чувств: радость, гнев, удивление и т.д.

Этот тип задания требует более высокой символизации, чем предшествующий, так как изображаемое понятие не обладает внешней физической оболочкой, в основу символизации не может быть положен какой-нибудь внешний признак изображаемого явления. Это заставляет детей при выполнении задания обращаться к анализу нравственного содержания событий и явлений, которые становятся предметом изображения при выполнении задания, и, значит, переосмысливать значение этих событий.

Упражнения на развитие образного восприятия, воображения, символической функции. Эти задания направлены на структурирование неоформленного множества стимульных раздражителей. В этих заданиях детям предлагается, опираясь на стимульный ряд, воссоздать, воспроизвести целостный объект и предать ему осмысленность (рисование по точкам, "волшебные" пятна, "веселые кляксы" и т.д.). В основе подобных упражнений лежит известный принцип проекции, используемый в методике Роршаха.

Игры и упражнения с изобразительным материалом. Этот вид работы предполагает экспериментирование с красками, карандашами, бумагой, пластилином, мелом и т.д. с целью изучения их физических свойств и экспрессивных возможностей. Эффект упражнений заключается в стимулировании потребности в изобразительной деятельности и интереса к ней, уменьшении эмоциональной напряженности, формировании чувства личной безопасности, повышении уверенности в себе, формировании интереса к исследовательской

195
деятельности, стимулировании познавательной потребности.

Типичным для этого типа заданий является рисование пальцами, манипулирование пластилином (рисование пластилином по стеклу или пластику), экспериментирование с цветом, наложение цветowych пятен друг на друга и т.д.

Задания на совместную деятельность могут включать все указанные выше задания. Этот тип заданий направлен как на решение проблемы оптимизации общения и взаимоотношения со сверстниками, так и на оптимизацию детско-родительских отношений. Задания могут быть предложены ребенку на литературном вербальном материале, таком как сочинение сказок и историй.

В соответствии с основными стадиями развития детской изобразительной деятельности Е. Крамер (1975) выделяет четыре типа изображений, значимых для рисуночной терапии:

1. *Каракули*- бесформенные, хаотические линии, примитивные, незавершенные формы.
2. *Схемы и полусхемы*, представляющие собой конвенциональные стереотипные изображения.
3. *Пиктограммы*, т.е. схемы, обогащенные выражением индивидуальности ребенка, его позицией по отношению к миру. Пиктограммы, хотя и выражают аффективное отношение ребенка к миру, еще недостаточно открыты для коммуникации с миром, требуют для своего понимания объяснений и интерпретации рисунка самим автором.
4. *Художественные образы*, обладающие эстетической ценностью, опредмечивающие аффект в форме, понятной зрителю без дополнительных разъяснений автора.

Наиболее благоприятным для решения коррекционных задач является четвертый тип изображения - художественные образы, позволяющие в полной мере реализовать все преимущества искусства и творчества.

Детский рисунок рассматривается в первую очередь как проекция личности ребенка, как символическое выражение его отношения к миру. В этой связи очень важно отделять в детском рисунке те его особенности, которые отражают уровень умственного развития ребенка и степень овладения им техникой рисования, с одной стороны, и особенности рисунка, отражающие личностные характеристики, - с другой.

Так, каракули, бесформенные штрихи и линии, являясь более начальной стадией детского рисования, характерной для раннего возраста, могут быть расценены, с одной сторон,

196

как признаки задержки умственного развития, с другой - как индикаторы переживаемого ребенком чувства одиночества и незащитности, свидетельства негативизма ребенка по отношению к

окружающему миру или проявление гиперактивности.

Для правильной интерпретации значения рисунков детей необходимо учитывать следующие условия:

- Уровень развития изобразительной деятельности ребенка, для чего необходимо просмотреть рисунки, выполненные ребенком ранее (дома, в детском саду, школе и т.д.).

- Особенности самого процесса рисования (выбор темы сохранение ее на протяжении процесса рисования или ее трансформация; последовательность выполнения отдельных частей рисунка; спонтанные речевые высказывания; характер эмоциональных реакций; наличие пауз в процессе рисования и т.д.).
- Динамику изменения рисунков на одну и ту же тему либо рисунков близкого содержания на протяжении одного коррекционного занятия или в ходе коррекционного процесса. Даже стереотипное воспроизведение ребенком одного и того же рисунка на протяжении одного или нескольких занятий становится активной ориентировкой и исследованием конфликтной аффектогенной ситуации, т.е. представляет значительный шаг вперед.

В рисунке ребенка могут преобладать различные типы изображения, отражающие не только возрастную динамику изобразительной деятельности, но и индивидуальные особенности личностного переживания ребенком своих отношений с миром на момент создания рисунка. Имеет значение также анализ активности ребенка и способов использования художественных материалов.

Е. Крамер выделяет пять способов использования ребенком художественного материала:

1. *Манипуляции* с целью исследования физических свойств материала.
2. *Деструктивное поведение*, потери ребенком контроле за своими действиями (рвет бумагу, ломает карандаши, разбрызгивает краску и т.д.).
3. *Стереотипное воспроизведение* одних и тех же рисунков и действий.
4. *Рисование* графических пиктограмм.

197

5. *Создание художественных образов*, в полной мере реализующих потребность ребенка в самовыражении и коммуникации с окружающими людьми.

Последовательность использования перечисленных художественных материалов отражает последовательность позитивного развития коррекционной работы в случае ее успешности. При организации занятий необходимо иметь в виду, что каждый изобразительный материал задает определенный диапазон возможных способов действия с ним, стимулирует ребенка к различным видам деятельности. Подбирая изобразительные материалы к каждому занятию, можно в какой-то мере управлять активностью ребенка.

Например, при организации рисуночной терапии с гиперактивными и расторможенными детьми не рекомендуется использовать такие материалы, как краски, пластилин, глина, т.е. материалы, стимулирующие неструктурированную, ненаправленную активность ребенка (разбрасывание, разбрызгивание, размазывание), которая легко может перейти в агрессивное поведение.

Более уместно предложить таким детям листы бумаги среднего размера, карандаши, фломастеры, т.е. изобразительные материалы, требующие организации, структурирования своей деятельности, тонкой сенсомоторной координации, контроля за выполнением действия. Вместе с тем необходимо учитывать, что карандаши у гиперактивных детей будут ломаться от слишком сильного нажима, бумага будет рваться и т.д. Поэтому для таких детей необходимо предусмотреть специальные упражнения, позволяющие снять излишнюю напряженность и осуществить эмоциональное отреагирование. Напротив, детям, эмоционально "зажатым", фрустрированным, с высокой тревожностью, более полезны материалы, требующие широких свободных движений, включающих все тело, а не только область кисти и пальцев. Таким детям следует предлагать краски, большие кисти, большие листы бумаги, прикрепленные на стенах, рисование мелом на широкой доске.

198 Основные этапы коррекционного процесса с использованием метода проективного рисования

1. Предварительный ориентировочный этап. Исследование ребенком обстановки, изобразительных материалов, изучение лимитов и ограничений в их использовании.
2. Выбор темы рисования, эмоциональное включение в процесс рисования.

198

3. Поиск адекватной формы выражения.
4. Развитие формы в направлении все более полного, глубокого самовыражения, ее конкретизация.

5. Разрешение конфликтно травмирующей ситуации в символической форме. Подробный психологический анализ основных этапов рисуночной терапии при решении задач преодоления страхов в детском возрасте дан в работах А.И. Захарова (1982- 1986). Проективный рисунок может выполняться цветными мелками, карандашами, фломастерами или красками. При анализе рисунка уровень изобразительных умений во внимание не принимается. Речь идет о том, как с помощью художественных средств (цвета, формы, размера и т.д.) передаются эмоциональные переживания субъекта.

199

§ 6. СОЧИНЕНИЕ ИСТОРИЙ

Сочинение историй, рассказов используется для оживления чувств клиента, вербализации образов, ассоциаций, символов, имеющихся у клиента, для того чтобы претворить внутреннее беспокойство в конкретный образ и вдохновиться в творчестве. Этот метод может использоваться как в индивидуальной, так и в групповой работе. Используя групповую форму работы, психолог должен учитывать готовность клиента чем-то искренне творчески поделиться в группе. Литературное сочинение координирует, дисциплинирует ум и руку; воображение используется клиентом в созидательной форме, а не в виде грез и фантазий. Написанное сочинение рассматривается в одном ряду с сочинениями других клиентов, в результате происходит обогащение.

. Изложение даже простых переживаний автора есть осязаемое произведение, отличающее автора от других. Совместная работа над сочинением обогащает, усиливает чувство удовлетворения. . Списывание в сочинении семьи, друзей, событий прошлого и настоящего помогает клиенту стать более непринужденным в отношении к внешнему миру, противостоять условностям. . Творческо-литературное дело выявляет реакции клиента на реальные и фантастические события на фоне реакций группы в целом. . Члены группы оцениваются другими клиентами как думающие и творческие люди.

199

Клиенты группы своей работой выражают решимость более активно и самостоятельно двигаться по пути к самоизменению и самореализации.

Некоторые авторы отмечают, что вербализация внутренних переживаний клиента во многом ведет к освобождению от этих переживаний. Поэтому процесс написания рассказов, сочинений, дневниковых записей способствует освобождению от многих переживаний и осознанию внутреннего конфликта клиента.

Метод сочинения историй успешно используется в работе с детьми. Так, Р.М. Сиртцингер (1983) предложил метод "*общего сочинения историй*" ребенком и взрослым. Этот метод использовался им для того, чтобы помочь ребенку найти адекватные способы разрешения конфликтов, вызывающих нарушения поведения ребенка дома и в школе.

Метод реализуется следующим образом: сначала некоторую историю рассказывает ребенок, затем ее продолжает взрослый, который вводит в повествование "более здоровые" способы адаптации и разрешения конфликтов, чем те, что были изложены ребенком. Этот метод помогает детям понять хорошие и плохие стороны своего "Я", осознать свой гнев и выразить его без опаски. В ответном рассказе взрослый представляет альтернативные решения конфликтов для того, чтобы у ребенка не было необходимости быть поработанным невротическими типами поведения.

Каждую историю начинает ребенок со слов: "Однажды...", "Давным-давно...", "Когда-то...", "Далеко-далеко..." Это отделяет ребенка от содержания высказывания во времени и в пространстве и позволяет говорить о том, что вызывает у него тревогу. В конце каждой истории ребенок придумывает заглавие, которое помогает психологу выделить наиболее важные аспекты истории.

Метод "*общего сочинения историй*" может использоваться и для групповых занятий с детьми. При этом методе один ребенок предлагает начало рассказа, второй продолжает, третий придумывает кульминацию рассказа, четвертый придумывает развязку. После того как рассказ составлен, дети обсуждают его, и взрослые предлагают им альтернативные способы разрешения конфликта, более здоровые в социальном плане.

200

§ 7. СКАЗКОТЕРАПИЯ

Сказкотерапия - метод, использующий сказочную форму для интеграции личности, развития творческих способностей, расширение сознания, совершенствования взаимодействий с

окружающим миром. К сказкам обращались в своем творчестве известные зарубежные и отечественные психологи: Э. Фромм, Э. Берн, Э. Гарднер, А. Менегетти, М. Осорина, Е. Лисина, Е. Петрова, Р. Азовцева, Т. Зинкевич-Евстигнеева и т.д.

Тексты сказок вызывают интенсивный эмоциональный резонанс как у детей, так и у взрослых. Образы сказок обращаются одновременно к двум психическим уровням: к уровню сознания и подсознания, что дает особые возможности при коммуникации. Особенно это важно для коррекционной работы, когда необходимо в сложной эмоциональной обстановке создавать эффективную ситуацию общения.

Выделяют следующие коррекционные функции сказки: психологическую подготовку к напряженным эмоциональным ситуациям; символическое отреагирование физиологических и эмоциональных стрессов; принятие в символической форме своей физической активности.

Возможности работы со сказкой

1. **Использование сказки как метафоры.** Текст и образы сказок вызывают свободные ассоциации, которые касаются личной жизни клиента, и затем эти метафоры и ассоциации могут быть обсуждены.

2. **Рисование по мотивам сказки.** Свободные ассоциации проявляются в рисунке, и дальше возможен анализ полученного графического материала.

3. **Обсуждение поведения и мотивов действий персонажа,** что служит поводом к обсуждению ценностей поведения человека, выявляет систему оценок человека в категориях: хорошо - плохо.

4. **Проигрывание эпизодов сказки.** Проигрывание эпизодов дает возможность ребенку или взрослому почувствовать некоторые эмоционально значимые ситуации и проиграть эмоции.

5. **Использование сказки как притчи-наравоучения.** Подсказка с помощью метафоры варианта разрешения ситуации.

6. **Творческая работа по мотивам сказки** (дописывание, переписывание, работа со сказкой).

201

Сказки разделяют на традиционные (народные) и авторские. Народные сказки также делятся на несколько групп: бытовые (например, "Лиса и журавель"); сказки-загадки (истории на сообразительность, истории хитреца); сказки-басни, проясняющие какую-нибудь ситуацию или моральную норму; притчи (истории о мудрых людях или о занимательных ситуациях); сказки о животных; мифологические сюжеты (в том числе истории про героев); волшебные сказки, сказки с превращениями ("Гуси-лебеди", "Крошечка-хаврошечка" и т.д.).

Привлекательность сказок для психокоррекции и развития личности ребенка заключается в следующем:

1. Отсутствие в сказках прямых наравоучений, назиданий. События сказочной истории логичны, естественны, вытекают одно из другого, а ребенок усваивает причинно-следственные связи, существующие в мире.

2. Через образы сказки ребенок соприкасается с жизненным опытом многих поколений. В сказочных сюжетах встречаются **ситуации и проблемы**, которые переживает в своей жизни каждый человек: отделение от родителей; жизненный выбор; взаимопомощь; любовь; борьба добра со злом.

Победа добра в сказках обеспечивает ребенку психологическую защищенность: чтобы ни происходило в сказке - все заканчивается хорошо. Испытания, выпавшие на долю героев, помогают им стать умнее, добрее, сильнее, мудрее. Таким образом, ребенок усваивает, что все, что происходит в жизни человека, способствует его внутреннему росту.

3. Отсутствие заданности в имени главного героя и месте сказочного события. Главный герой - это собирательный образ, и ребенку легче идентифицировать себя с героем сказки и стать участником сказочных событий.

4. Ореол тайн и волшебства, интригующий сюжет, неожиданное превращение героев - все это позволяет слушателю активно воспринимать и усваивать информацию, содержащуюся в сказках.

Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева предложила систему "**сказкотерапевтической психокоррекции**", которая понимается как процесс знакомства с сильными сторонами личности ребенка, расширения поля сознания и поведения ребенка, поиск нестандартных оптимальных выходов из различных ситуаций, безусловное принятие ребенка и взаимодействие с ним на равных посредством работы со сказкой.

Разработанный автором курс сказкотерапии включает в себя множество приемов и форм работы, которые позволяют

202

развивать творческое мышление, воображение, внимание и память, восприимчивость и координацию движений, позитивную коммуникацию и адекватную самооценку. Сказку можно: анализировать, сочинять, переписывать, рассказывать, рисовать, драматизировать.

203 Основные приемы работы со сказкой

1. **Анализ сказок.** Цель - осознание, интерпретация того, что стоит за каждой сказочной ситуацией, конструкцией сюжета, поведением героев.

Например, для анализа выбирается известная сказка. При этом ребенку предлагается ответить на ряд вопросов: "Как вы думаете, о чем эта сказка?"; "Кто из героев больше всего понравился и почему?"; "Почему герой совершил те или иные поступки?"; "Что произошло бы с героями, если они не совершили бы тех поступков, которые описаны в сказке?"; "Что было бы, если бы в сказке были одни хорошие или плохие герои?", а также другие вопросы.

Данная форма работы применяется для детей в возрасте от 5 лет, подростков и взрослых.

2. **Рассказывание сказок.** Прием помогает проработать такие моменты, как развитие фантазии, воображения, способности к децентрации. Процедура состоит в следующем: ребенку или группе детей предлагается рассказать сказку от первого или от третьего лица. Можно предложить ребенку рассказать сказку от имени других действующих лиц, участвующих или не участвующих в сказке. Например, как сказку о Колобке рассказала бы лиса, Баба Яга или Василиса Премудрая. "Давайте попробуем рассказать историю Колобка глазами Бабы Яги, лисы, Василисы Премудрой или пенька, на котором сидел Колобок".

3. **Переписывание сказок.** Переписывание и дописывание авторских и народных сказок имеет смысл тогда, когда ребенку, подростку или взрослому чем-то не нравится сюжет, некоторый поворот событий, ситуаций, конец сказки и т.д. Это - важный диагностический материал. Переписывая сказку, дописывая свой конец или вставляя необходимые ему персонажи, клиент сам выбирает наиболее соответствующий его внутреннему состоянию поворот и находит тот вариант разрешения ситуаций, который позволяет освободиться ему от внутреннего напряжения - в этом заключается психокоррекционный смысл переписывания сказки.

4. **Постановка сказок с помощью кукол.** Работая с куклой, ребенок видит, что каждое его действие немедленно

203 отражается на поведении куклы. Это помогает ему самостоятельно корректировать свои движения и делать поведение куклы максимально выразительным. Работа с куклами позволяет совершенствоваться и проявлять через куклу те эмоции, которые обычно ребенок по каким-то причинам не может себе позволить проявить.

5. **Сочинение сказок.** В каждой волшебной сказке есть определенные закономерности развития сюжета. Главный герой появляется в доме (в семье), растет, при определенных обстоятельствах покидает дом, отправляясь в путешествия. Во время странствий он приобретает и теряет друзей, преодолевает препятствия, борется и побеждает зло и возвращается домой, достигнув цели. Таким образом, в сказках дается не просто жизнеописание героя, а в образной форме рассказывается об основных этапах становления и развития личности.

Волшебные сказки описывают глубинный человеческий опыт прохождения эмоциональных кризисов и преодоления страха. Они дают человеку опору в условиях неопределенного эмоционального опыта и подготавливают его к кризисным переживаниям. Каждая из волшебных сказок содержит информацию об определенном типе дезадаптации и способе проживания определенного кризиса.

События сказки вызывают у человека эмоции, герои и их отношения между собой проецируются на обыденную жизнь, ситуация кажется похожей и узнаваемой. Сказка напоминает о важных социальных и моральных нормах жизни в отношениях между людьми, о том, что такое хорошо и что такое плохо. Она дает возможность отреагировать значимые эмоции, выявить внутренние конфликты и затруднения. Во время прослушивания страшных сказок или сказок "со страшными" эпизодами ребенок учится разряжать свои страхи, его эмоциональный мир становится гибким и насыщенным.

204

§ 8. КУКЛОТЕРАПИЯ

Куклотерапия как метод основан на процессах идентификации ребенка с любимым героем мультфильма, сказки и с любимой игрушкой. Это частный метод арттерапии.

В качестве основного приема коррекционного воздействия используется кукла как промежуточный объект взаимодействия ребенка и взрослого (психолога, воспитателя, родителя)

Ребенок, познавая реальный мир, его социальные связи и отношения, активно проецирует воспринимаемый опыт в специфическую игровую ситуацию. Основным объектом такой социальной проекции достаточно долгое время являются куклы.

Куклотерапия широко используется для разрешения интра- и интерперсональных конфликтов, улучшения социальной адаптации, при коррекционной работе со страхами, заиканием, нарушениями поведения, а также для работы с детьми, имеющими эмоциональную травму. Любимая игрушка "участвует" в постановке спектакля, сюжет которого является травмирующим для ребенка, попадает в страшную историю и успешно с ней справляется. По мере разворачивания сюжета эмоциональное напряжение ребенка нарастает и, достигнув максимальной выраженности, сменяется бурными поведенческими эмоциональными реакциями (плач, смех и т.д.) и снятием нервно-психического напряжения.

Возможны индивидуальная и групповая формы куклотерапии. Куклотерапия популярна как в зарубежной (Ф. Зимбардо, 1991), так и в отечественной практике коррекционной работы (И.Г. Выгодская, 1984; А.И. Захаров, 1986; А. Спиваковская, 1988, и др.).

Игра с куклой - это тот мир реальности, в котором живет ребенок. Куклотерапия позволяет объединить интересы ребенка и коррекционные задачи психолога, дает возможность самого естественного и безболезненного вмешательства взрослого в психику ребенка с целью ее коррекции или психопрофилактики. Используется этот метод в целях профилактики дезадаптивного поведения. Коррекция протестного, оппозиционного, демонстративного поведения достигается путем разыгрывания на куклах в паре с родителями или сверстниками типичных конфликтных ситуаций, взятых из жизни ребенка.

Процесс куклотерапии проходит в два этапа:

1. Изготовление кукол.
2. Использование кукол для отреагирования значимых эмоциональных состояний. Процесс изготовления кукол также является коррекционным. Увлекаясь процессом изготовления кукол, дети становятся более спокойными, уравновешенными. Во время работы у них развивается произвольность психических процессов, появляются навыки концентрации внимания, усидчивости, развивается воображение.

В куклотерапии используются такие варианты кукол, как куклы-марионетки, пальчиковые куклы, теневые куклы, веревочные куклы, плоскостные куклы, перчаточные куклы, куклы-костюмы.

Куклы-марионетки. Принцип изготовления простых марионеток предложен Вальдорфской школой. Такая кукла состоит из головы и платья сшитыми рукавами, она очень проста в управлении: одна нить служит для управления головой, другая - руками. Кукла может иметь одно лицо или сменные лица (что позволяет ребенку моделировать различные эмоции), а может быть без лица (что позволяет ребенку фантазировать - в каком настроении находится герой куклы).

Работа с куклой-марионеткой позволяет совершенствовать тонкую моторику руки и общую координацию движений; проявлять через куклу те эмоции, чувства, состояния, которые ребенок по каким-то причинам не может или не позволяет себе проявлять. "Оживляя" куклу, ребенок впервые в жизни ощущает взрослую ответственность за действия куклы, за ее "жизнь"; может осознавать причинно-следственные связи между своими действиями и изменениями движений куклы; учится находить адекватное телесное выражение различным эмоциям, чувствам, состояниям; развивать произвольное внимание и способность к концентрации.

Пальчиковые куклы. Наиболее простым вариантом пальчиковых кукол являются шарики от пинг-понга или пустые скорлупки от яиц, на которых нарисованы различные выражения лиц, различные персонажи. Пальчиковые куклы могут также изготавливаться из плотного картона в виде небольших цилиндров, размер которых подбирается по размеру пальцев ребенка.

Теневые куклы. Теневые куклы используются для работы теневого театра и изготавливаются из черного или темного картона или бумаги. Такие куклы используются преимущественно для работы над детскими страхами. Играя с такой куклой в теневом театре, ребенок получает опыт решения своей проблемы.

Обычно страх невидим. Реализуя страх в виде куклы, ребенок овладевает ситуацией, и материализованный в кукле страх лишается своей эмоциональной напряженности, своей пугающей составляющей. Ребенок может делать со своей "куклой-страхом" все, что захочет, вплоть до полного уничтожения.

В этом и состоит коррекционный смысл теневого театра и теневых кукол.

Веревочные куклы. Веревочные куклы являются многофункциональными. Они эффективны для проработки у детей проблем идентификации, общения, повышенной тревожности. Такая кукла может быть размером в рост ребенка. Она проста в изготовлении: из веревки собирается контур куклы, за петельку голова куклы пристегивается на рубашку ребенка, а палец ребенка продевается в петли, находящиеся на ладошках куклы. Таким образом, ребенок имитирует движение куклы вместе с собственными движениями.

Плоскостные куклы. Плоскостная кукла представляет собой модель куклы, вырезанной из плотного картона или тонкой фанеры. Как правило, руки куклы крепятся на шарнирах или на кнопках и являются свободно двигающимися. Такого рода куклы используются для работы с детьми, у которых имеются проблемы в общении, поведении, с нарушением образа "Я". Такая кукла может иметь сменный набор выражений лица, которые соответствуют различным эмоциональным состояниям.

Перчаточные куклы. Перчаточные куклы традиционно используются для детских кукольных театров, различных инсценировок, изображений сказок.

Объемные куклы. Объемные куклы традиционно используются для проигрывания ролевых игр. Это обычные игрушки размером в рост человека.

Типы вождения кукол

Снаружи - ребенок управляет стоящими куклами, объемными куклами.

Сверху - работа с куклами-марионетками.

Изнутри - ребенок управляет перчаточными куклами, куклами-костюмами.

Снизу - управление колпачковыми и перчаточными куклами.

Оживляя куклу, ребенок видит, что каждое его движение немедленно отражается на ее поведении. Таким образом, он получает оперативную недирективную обратную связь на свои действия. Это помогает ему самостоятельно корректировать свои движения и делать поведение куклы максимально выразительным.

Глава 3. ПСИХОГИМНАСТИКА

Психогимнастика - метод, при котором участники проявляют себя и общаются без помощи слов. Это эффективное средство оптимизации социально перцептивной сферы личности, так как позволяет обратить внимание на "язык тела" и пространственно-временные характеристики общения.

Термин "психогимнастика" может иметь широкое и узкое значение. Психогимнастика **в узком значении** понимается как игры, этюды, в основе которых лежит использование двигательной экспрессии в качестве главного средства коммуникации в группе. Такого рода психогимнастика направлена на решение задач групповой психокоррекции: установление контакта, снятие напряжения, отработку обратных связей и т.д.

В широком смысле психогимнастика - это курс специальных занятий, направленных на развитие и коррекцию различных сторон психики человека как познавательной, так и эмоционально-личностной сферы.

Психогимнастика как невербальный метод групповой работы предполагает выражение переживаний, эмоциональных состояний, проблем с помощью движений, мимики, пантомимики; позволяет клиентам проявлять себя и общаться без помощи слов. Это метод реконструктивной психокоррекции, цель которого - познание и изменение личности клиента.

Психогимнастика включает в себя три части, характеризующиеся самостоятельными задачами и собственными методическими приемами:

1. Подготовительную.
2. Пантомимическую.
3. Заключительную.

Подготовительная часть психогимнастического занятия

Задачи:

- уменьшение напряжения участников группы;
- снятие страхов и запретов;
- развитие внимания;
- развитие чувствительности к собственной двигательной активности, активности других людей;

- сокращение эмоциональной дистанции между участниками группы;
- формирование способности выразить свои чувства, эмоциональные состояния, проблемы без слов и понимать невербальное поведение других людей.

Как правило, подготовительная часть начинается с упражнений, направленных *на развитие внимания*. К такого рода упражнениям относятся:

- *гимнастика с запаздыванием*. Вся группа повторяет за одним из ее участников обычное гимнастическое упражнение, отставая от ведущего на одно движение. Темп упражнения постепенно нарастает;
- *передача ритма по кругу*. Вслед за одним из участников все члены группы поочередно по кругу повторяют, хлопая в ладоши, заданный ритм;
- *передача движения по кругу*. Один из участников группы начинает действие с воображаемым предметом таким образом, чтобы это действие можно было продолжить. Сосед продолжает это действие, таким образом, воображаемый предмет обходит весь круг;
- *зеркало*. Участники группы разбиваются на пары и по очереди повторяют движения своего партнера.

Другой вид упражнений направлен главным образом на снятие напряжения и состоит из простейших движений, например, "Я иду по воде" "Я иду по горячему песку", "Спешу на работу", "Возвращаюсь с работы", "Иду к врачу", "Иду на занятие группы" и т.д. Сюда же относятся упражнения по типу "третий лишний", для чего могут использоваться разнообразные подвижные игры.

Следующий тип упражнений направлен прежде всего на сокращение эмоциональной дистанции *между участниками группы, на развитие сотрудничества и взаимопомощи*. Здесь используются упражнения, предусматривающие непосредственный контакт, уменьшение пространственной дистанции - разойтись с партнером на узком мостике; сесть на стул, занятый другим человеком; успокоить обиженного человека; передать чувства по кругу. В последнем упражнении вся группа садится в круг и закрывает глаза. Один из ее участников передает какое-либо чувство своему соседу с помощью прикосновения. А тот, в свою очередь, должен передать это чувство дальше, своему соседу, сохранив его содержание, но выразив его с помощью собственных средств. Таким образом, одно и то же чувство, выраженное с помощью различных движений,

209

прикосновений обходит весь круг. Такого рода упражнения способствуют развитию чувства безопасности у клиентов, доверия, эмоционального принятия друг друга.

Используются и другие упражнения, связанные с *тренировкой понимания невербального поведения других и развитием способности выражения своих чувств и мыслей с помощью невербального поведения*: договориться о чем-либо с другим человеком с помощью только жестов (разговор через толстое стекло); изобразить то или иное состояние или чувство (радость, раздражение, обиду, сочувствие и т.д.); изобразить психологические особенности свои или другого человека (каков я есть, каким бы я хотел быть, каким кажусь окружающим); понять, какое чувство или мысль хотел выразить другой человек с помощью невербального поведения; обратить на себя внимание группы и т.д.

Все перечисленные упражнения составляют подготовительную часть занятия, хотя на более поздних стадиях развития коррекционной группы могут нести и более важную содержательную нагрузку. В начале работы группы подготовительной части может отводиться больше половины времени всего занятия, а иногда и все занятие, поскольку напряжение, тревога, скованность клиента, страх перед неформальными контактами в непривычной ситуации усиливаются и необходимы упражнения, направленные на преодоление именно этих явлений.

В этом случае меньше времени выделяется и на обсуждение того, что происходило в группе, и необходимо ограничиться только самым общим обменом впечатлений. Выбор упражнений, а также их длительность определяются общегрупповой ситуацией, фазой развития группы, целями и задачами группы.

В некоторых случаях первые занятия психогимнастикой могут состоять только из упражнений подготовительной части. Поэтому на данном этапе не следует давать слишком сложных пантомимических заданий и увлекаться интерпретацией упражнений. В такой ситуации гораздо эффективнее предлагать группе общие упражнения, связанные с тренировкой внимания, способностью принимать невербальные проявления вообще, а также упражнения, направленные на сокращение эмоциональной дистанции между участниками группы. На следующих этапах возрастает удельный вес собственно пантомимических заданий.

210 Пантомимическая часть психогимнастического занятия

Пантомимическая часть в психогимнастике является наиболее важной и в зрелой психокоррекционной группе занимает большую часть времени.

Выбирают темы, которые клиенты представляют без помощи слов. Темы могут предлагаться как психологом, так и самим клиентом. Содержания тем для пантомимы не ограничены и могут быть ориентированы на проблемы отдельного клиента, на проблемы всех членов группы и группы в целом, т.е. касаться межличностного взаимодействия.

Чаще всего в пантомимической части используются следующие темы:

1. **Преодоление трудностей.** Это темы, отражающие общечеловеческие проблемы и конфликты, которые могут быть представлены в символическом виде ("преодоление трудностей", "запретный плод", "перекресток", "болезнь", "здоровье", "счастье", "тревога" и т.д.). Все клиенты по очереди изображают, как они преодолевают жизненные трудности. Символически трудность может олицетворять любой предмет, например скамья или стул изображают преграду, которую нужно преодолеть.

2. **Запретный плод.** Все клиенты по очереди рассказывают, как они ведут себя в ситуации, когда их желание расходится с внешними или внутренними нормами. Роль запретного плода также может играть какой-либо предмет.

3. **Моя семья.** Клиент выбирает несколько участников группы, расставляет их в пространстве, так, чтобы физическая дистанция примерно соответствовала степени эмоциональной близости с членами семьи или ближайшим окружением.

4. **Скульптор.** Один из членов группы выступает в роли скульптора, т.е. придает членам группы позы, которые, по его мнению, отражают их особенности и конфликты.

5. **Моя группа.** Тема связана с выражением чувств к членам группы, своего ближайшего окружения, членам своей семьи. Члены группы расставляются в пространстве, причем физическое расстояние между членами группы должно отражать степень эмоциональной близости.

6. **Привычные жизненные ситуации** (просьбы, требования, обвинения, ссоры, опоздания и др.).

7. **Тема "Я".** Темы, относящиеся к проблемам конкретных клиентов ("Какой я есть"; "Каким хотел бы быть";

211 "Каким кажусь окружающим"; "Я среди людей"; "Моя семья"; "Моя жизнь"; "Моя травма" и т.д.).

8. **Сказка.** Тема связана с использованием сказочных сюжетов и фантазий. Клиенты изображают действия в роли волшебников, заколдованных героев сказок.

В ходе пантомимы широко используются вспомогательные приемы типа "двойники" или "зеркала". Суть их состоит в предоставлении клиентам невербальной обратной связи, что позволяет увидеть себя глазами других (если члены группы повторяют невербальное поведение игравшего клиента) и получить информацию о возможных вариантах (когда другие пациенты предлагают свои способы невербального поведения для только что представленной ситуации).

После выполнения каждого пантомимического задания группа обсуждает увиденное. Идет эмоциональный обмен собственными переживаниями, возникшими в процессе выполнения задания или наблюдения за невербальным поведением других, своими ассоциациями, воспоминанием, опытом. Предлагается собственное понимание ситуации, анализируются взаимоотношения и взаимодействия участников группы. Материал, полученный в ходе выполнения пантомимических заданий, может быть использован для последующей групповой дискуссии.

212 Заключительная часть психогимнастического занятия

Заключительная часть психогимнастики должна способствовать снятию напряжения, которое могло возникнуть в связи со значимостью пантомимы, сильных эмоций, сопровождавших эту часть занятий, повышению сплоченности группы, росту доверия и уверенности. Здесь используются упражнения из подготовительной части, главным образом те, которые помогают пережить пациентам чувство общности.

Использование психогимнастики как самостоятельного метода коррекционной работы было предложено **Г. Юновой** в 1979 г. Психогимнастика Г. Юновой представляла собой модификацию для подростков психодрамы Д. Морено. По методике Г. Юновой каждое занятие, включая в себя ритмику, пантомимику, коллективные игры и танцы, состоит из трех фаз:

1. **Снятие напряжения.** Достигается с помощью различных вариантов бега, ходьбы, имеющих и социометрическое

212 значение: кого выбрать в напарники, с кем быть в одной команде и т.д.

2. *Пантомимическая фаза.* На этой фазе членам группы необходимо изобразить невербально свое поведение в случае, если в окно влезает вор, при боязни наступить в лужу и т.д.

3. *Заключительная фаза* закрепляет чувство принадлежности к группе, в ней используются различного рода коллективные игры и танцы.

М.И. Чистякова предложила методику, названную ею также психогимнастикой, ориентированную на детей младшего возраста. В одноименной книге представлен систематизированный набор этюдов и игр, направленных как на развитие у детей различных психических функций, так и на обучение элементам саморасслабления и умения выражать различные эмоциональные состояния.

Методика предназначена для детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста и представляет собой курс из 20 занятий длительностью около трех месяцев с частотой встреч 2 занятия в неделю. Занятие длится от 25 мин до 1 ч 30 мин. Продолжительность занятия зависит от возраста, свойств внимания и поведения детей. Занятия строятся по определенной схеме и состоят из четырех звеньев или фаз.

1. Мимические и пантомимические этюды.

Цель - выразительное изображение отдельных эмоциональных состояний, связанных с переживаниями телесного и психического удовольствия и недовольства. Модель выражения основных эмоций и некоторых социально окрашенных чувств. Дети знакомятся с элементами выразительных движений: мимикой, жестом, позой, походкой.

2. Этюды и игры, направленные на выражение отдельных свойств личности и эмоций.

Цель - моделирование поведения персонажей с теми или иными чертами характера, закрепление и расширение уже полученных детьми сведений о социальной компетентности, привлечение внимания детей ко всем компонентам выразительных движений одновременно,

3. Этюды и игры, имеющие терапевтическую направленность на определенного ребенка или на группу в целом.

Цель - коррекция настроения, отдельных черт характера ребенка, тренинг моделированных стандартных ситуаций.

4. Фаза психомышечной тренировки.

Цель - снятие эмоционального напряжения, внушение желательного настроения и поведения.

213

Между *первой* и *второй* фазами делается перерыв на несколько минут, во время которого дети предоставляются сами себе. В пределах зала, где проходит психогимнастика, они могут делать все, что хотят. Ведущий не вмешивается в их общение. Необходимо договориться о сигнале, сообщающем о возобновлении занятия. Сигнал может быть любым (звонок, колокольчик, свисток, включение лампочки и т.д.), но он должен быть обязательно постоянным.

Между *третьей* и *четвертой* фазами предлагается включать этюды на развитие внимания, памяти, сопротивление автоматизму или подвижную игру.

Каждое занятие состоит из ряда этюдов. Этюды должны быть коротки, разнообразны, доступны детям по содержанию. Используется концентрический метод: *от простого - к сложному.*

Количество детей в группе дошкольников - не более 6, младших школьников - не более 8 и не менее 3. На занятиях по психогимнастике каждый этюд повторяется несколько раз, чтобы в нем могли принять участие все дети группы.

По мнению М.И. Чистяковой, не имеет смысла составлять группы только по какому-то одному признаку: боязливые, амимичные, дети с неустойчивым вниманием и т.д. Необходимо следить за тем, чтобы в группе было не более одного гиперактивного, аутичного или склонного к истерическим реакциям ребенка. Дети с раздражительностью, страхами, тиками, навязчивостями, заиканием, истощаемостью могут заниматься вместе. Однако детей с нормальным интеллектом и детей, страдающих пограничной умственной отсталостью, необходимо развести по разным группам, так как вторые должны заниматься вдвое дольше: используется время двух курсов психогимнастики. Психогимнастику могут проходить и дети с задержкой психического развития, и дебильные дети. Однако они должны заниматься отдельно.

В группу приглашаются 1-2 ребенка, не нуждающиеся в психогимнастике, но имеющие артистическую жилку. Они используются для создания эмоционального фона. Хорошо известно, что внешнее выражение эмоций вызывает соответствующие подражательные реакции. Поэтому дети с артистической жилкой желательны в группе, так как с их помощью легче заразить других детей нужной эмоцией.

Необходимо вести журнал, в котором указываются причина приглашения ребенка на занятие

психогимнастикой,

214

планирование игр, основные психологические цели для данной группы в целом.

Особое значение М.И. Чистякова придает положительным эмоциям. Поэтому все игры и этюды на вызывание выражения эмоций должны обязательно включать эмоции радости, которые являются заключительными для каждого этюда. Полностью занятие заканчивается обучением детей саморегуляции и их успокоением.

215

Глава 4. МЕТОДЫ ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ

§ 1. МЕТОД СИСТЕМАТИЧЕСКОЙ ДЕСЕНСИБИЛИЗАЦИИ И СЕНСИБИЛИЗАЦИИ

В 1958 г. вышла книга австрийского психотерапевта **Д. Вольпе** "Психотерапия реципрокным торможением". В теории реципрокного торможения Вольпе речь идет о торможении тревожных реакций с помощью одновременного вызывания других реакций, которые с физиологической точки зрения являются антагонистическими по отношению к тревоге, не совместимы с ней. Если несовместимая с тревогой реакция вызывается одновременно с импульсом, который до сих пор вызывал тревогу, то условная связь между импульсом и тревогой ослабевает. Такими антагонистическими реакциями по отношению к тревоге являются прием пищи, реакции самоутверждения, половые реакции и состояние релаксации. Самым действенным стимулом в устранении тревоги оказалась *мышечная релаксация*.

Экспериментируя с животными, Вольпе показал, что происхождение и угасание невротической тревожности, подавляющей полезные адаптивные реакции субъекта, можно объяснить с позиции теории классического обусловливания. Возникновение неадекватной тревожности и фобических реакций, по мнению Вольпе, основано на механизме условно-рефлекторной связи, а угасание тревожности - на механизме контробоусловливания в соответствии с принципом реципрокного подавления: если реакцию, противоположную тревожности, можно будет вызвать в присутствии стимулов, приводящих к возникновению тревожности, то это приведет к полному или частичному подавлению реакции тревожности.

215

Вольпе определял невротическое поведение как закрепившуюся привычку неадаптивного поведения, приобретенного в результате научения. Принципиальное значение отводится тревоге, являющейся составной частью ситуации, в которой происходит невротическое научение, а также составной частью невротического синдрома. Тревога, согласно Вольпе, представляет собой "стойкий ответ автономной нервной системы, приобретенный в процессе классического обусловливания". Вольпе разработал специальную технику, предназначенную для погашения этих условных автономных реакций - *систематическую десенсибилизацию*.

Он считал, что неадаптивное поведение человека (в том числе невротическое) в значительной своей части определяется тревогой и поддерживается снижением ее уровня. Страх, тревога могут быть подавлены, если объединить во времени стимулы, вызывающие страх, и стимулы, антагонистичные страху. Произойдет *противообоусловливание*: не вызывающий страх стимул погасит прежний рефлекс. На основании такого предположения Вольпе разработал один из наиболее распространенных в настоящее время методов поведенческой коррекции - метод систематической десенсибилизации.

В экспериментах на животных таким противообоусловливающим стимулом является *кормление*. У человека одним из действенных стимулов, противоположных страху, является релаксация. Поэтому, если обучить клиента глубокой релаксации и в этом состоянии побудить его вызвать в воображении стимулы, обуславливающие все большую степень тревоги, произойдет десенсибилизация клиента и к реальным стимулам или ситуациям, вызывающим страх. Такова была логика обоснования этого метода.

Метод систематической десенсибилизации, разработанный Вольпе для преодоления состояния повышенной тревожности и фобических реакций, приобрел известность и широко используется в психологической практике. Вольпе реализовал идею сверхобоусловливания в работе с клиентами, испытывающими страхи и фобии, посредством сочетания состояния глубокой релаксации клиента и предъявления ему стимула, в обычной ситуации вызывающего страх, при этом подбирая стимулы по интенсивности так, чтобы реакция тревожности была подавлена предшествующей релаксацией. Таким образом конструировалась иерархия стимулов, вызывающих тревожность, - от

стимулов минимальной интенсивности, вызывающих у клиентов лишь легкое беспокойство и
216

тревогу, до стимулов, провоцирующих сильно выраженный страх и даже ужас. Этот принцип - *систематического градуирования* стимулов, вызывающих тревожность, и дал название методу систематической десенсибилизации.

Метод систематической десенсибилизации - метод систематического постепенного уменьшения сензитивности (т.е. чувствительности) человека к предметам, событиям или людям, вызывающим тревожность, а следовательно, и систематическое последовательное уменьшение уровня тревожности по отношению к этим объектам. Метод может быть полезен для разрешения трудностей в развитии, когда основной причиной выступает неуместная неадекватная тревожность.

Сама методика относительно проста: у человека, находящегося в состоянии глубокой релаксации, вызывается представление о ситуациях, приводящих к возникновению страха. Затем посредством углубления релаксации клиент снимает возникающую тревогу. В воображении представляются различные ситуации: от самых легких - к трудным, вызывающим наибольший страх. Процедура заканчивается, когда самый сильный стимул перестает вызывать у пациента страх.

217

Показания для применения метода систематической десенсибилизации

1. **У клиента отмечаются монофобии**, которые не могут быть десенсибилизированы в реальной жизни из-за сложности или невозможности найти реальный стимул, например страх полета в самолете, поездки в поезде, боязнь змей и др. В случаях множественных фобий десенсибилизация осуществляется по очереди, применительно к каждой фобии. Методика десенсибилизации с большим успехом применяется при лечении таких состояний, как фобия животных, страх воды, школьная фобия, страх еды.

2. **Повышенная тревожность**, возникающая в ситуациях, когда отсутствует объективная опасность или угроза физической и личностной безопасности клиента, характеризуется достаточной продолжительностью или интенсивностью настолько, что доставляет клиенту тяжелые аффективные переживания и субъективные страдания.

3. **Реакции повышенной тревожности** приобретают специфичность, вызывая психофизиологические и психосоматические расстройства: мигрени, головную боль, бессонницу, желудочно-кишечные расстройства и т.д.

217

4. **Высокая интенсивность тревожности и страхи** приводят к дезорганизации и распаду сложных форм поведения. Примером может служить неспособность ученика, прекрасно знающего учебный предмет, справиться с контрольной работой или провал на утреннике в детском саду малыша, выучившего стихотворение, но не сумевшего его продекламировать в нужный момент.

Ситуативные срывы в поведении ребенка в более тяжелых случаях могут перейти в хронические и приобрести форму "выученной беспомощности". Поэтому еще до начала использования метода систематической десенсибилизации необходимо снять или уменьшить воздействие стрессора и дать ребенку отдых, оградив его от повторения проблемных ситуаций.

5. **Сильное желание** клиента избежать тяжелых аффективных переживаний, связанных с повышенной тревожностью и страхами, приводит к реакциям избегания травмирующих ситуаций как своеобразной формы защиты. Например, ученик прогуливает уроки, стараясь избежать опроса и контрольных работ при объективно-высокой степени усвоения учебного материала. Или, например, в тех ситуациях, когда ребенок постоянно говорит неправду, даже отвечая на вопрос о его вполне безупречных поступках, потому что испытывает страх и тревожность потерять расположение родителей. Здесь ребенок уже начинает испытывать страх перед ситуацией возможного возникновения страха. Длительное сохранение такого состояния может привести к депрессии.

6. **Реакция избегания** замещается дезадаптивными формами поведения. Так, при возникновении страха и тревожности ребенок становится агрессивным, возникают вспышки ярости, неоправданного гнева. В младшем школьном и подростковом возрасте могут наблюдаться обращения подростков к алкоголю, наркотикам, токсикомании, к побегам из дома. В более мягком социально приемлемом варианте дезадаптивные реакции принимают форму причудливо-эксцентричного поведения, направленного на то, чтобы стать центром внимания и получить необходимую социальную поддержку.

218

Этапы процедуры систематической десенсибилизации

1-й этап - овладение клиентом методикой мышечной релаксации и тренировка умения клиента переходить в состояние глубокой релаксации.

2-й этап - конструирование иерархии стимулов, вызывающих тревожность и страх.

218

3-й этап. Этап собственно десенсибилизации - соединение представлений о ситуациях, вызывающих страх, с релаксацией.

1-й этап. Этот этап является подготовительным. Основной его задачей является обучение клиента способам регуляции состояний напряженности и релаксации. Для этого могут быть использованы различные методы: аутогенная тренировка, косвенное, прямое внушение, а в исключительных случаях - гипнотическое воздействие. При работе с детьми наиболее часто используются методы косвенного и прямого вербального внушения.

2-й этап. *Задача* - конструирование иерархии стимулов, ранжированных в соответствии с возрастанием степени тревожности, которую они вызывают. В связи с тем что у клиента могут быть различные страхи, все ситуации, вызывающие страх, делятся по тематическим группам. Для каждой группы клиент должен составить список: от самых легких ситуаций до самых тяжелых, вызывающих выраженный страх. Ранжирование ситуаций по степени испытываемого страха желательно проводить вместе с психологом. Обязательным условием составления этого списка является реальное переживание пациентом страха такой ситуации (т.е. она не должна быть воображаемой).

Различают два типа иерархии. В зависимости от того, как представлены элементы - стимулы, вызывающие тревожность, различают: *пространственно-временные и тематические иерархии*.

В *пространственно-временной* иерархии представлен один и тот же стимул, предмет или человек (например, доктор, Баба Яга, собака, милиционер и т.д.), или ситуация (ответ у доски, расставание с матерью и т.д.) в различных временных (отдаленность событий во времени и постепенное приближение времени наступления события) и пространственных (уменьшение расстояния в пространстве) измерениях. То есть при конструировании иерархии пространственно-временного типа создается модель постепенного приближения клиента к вызывающему страх событию или предмету.

В *тематической* иерархии стимул, вызывающий тревожность, варьируется по физическим свойствам и предметному значению для того, чтобы сконструировать последовательность различных предметов или событий, прогрессивно увеличивающих тревожность, связанных одной проблемной ситуацией. Таким образом, создается модель достаточно широкого

219

круга ситуаций, объединенных общностью переживаний клиентом тревожности и страха при столкновении с ними. Иерархии второго типа способствуют обобщению умения клиента подавлять излишнюю тревожность при встрече с достаточно широким кругом ситуаций. В практической работе обычно используются иерархии обоих типов: и пространственно-временного, и тематического. За счет конструирования стимульной иерархии обеспечивается строгая индивидуализация коррекционной программы в соответствии со специфическими проблемами клиентов.

Например, у клиента выявляется страх высоты - гибофобия. Психолог составляет иерархическую шкалу-перечень ситуаций и сцен, которые вызывают у клиента страх, начиная от слабого и до сильно выраженного. На первое место может быть поставлено слово "высота", потом - вид открытой двери на балкон высотного этажа, затем сам балкон, вид асфальта и автомашин под балконом. Для каждой из этих сцен могут быть разработаны более мелкие актуальные для клиента детали.

В качестве примера можно привести 15 сцен из иерархии, составленной для клиента со страхом полетов в самолете:

1. Вы читаете газету и замечаете объявление авиакомпании.
2. Вы смотрите телевизионную программу и видите группу людей, садящихся в самолет.
3. Ваш шеф говорит, что вам нужно совершить деловую поездку на самолете.
4. Остается две недели до вашей поездки, и вы просите секретаря забронировать билет на самолет.
5. Вы в своей спальне укладываете чемодан для поездки.
6. Вы принимаете душ утром перед поездкой.
7. Вы в такси по пути в аэропорт.
8. Вы проходите регистрацию в аэропорту.

9. Вы в зале ожидания и слышите о посадке на ваш рейс.
10. Вы стоите в очереди перед трапом самолета.
11. Вы сидите в своем самолете и слышите, как начинает работать двигатель самолета.
12. Самолет приходит в движение, и вы слышите голос стюардессы: "Застегните ремни, пожалуйста!"
13. Вы смотрите в окно, когда самолет начинает разбегаться по дорожке.
14. Вы смотрите в окно в то время, когда самолет собирается взлететь.
15. Вы смотрите в окно, когда самолет отрывается от земли.

220

3-й этап- это собственно десенсибилизация. Перед началом десенсибилизационной работы обсуждается *методика обратной связи*: информирование клиентом психолога о наличии или отсутствии у него страха в момент представления ситуации. Например, об отсутствии тревоги он сообщает поднятием указательного пальца правой руки, о наличии ее - поднятием пальца левой руки. Затем организуется последовательное предъявление клиенту (находящемуся в состоянии релаксации) стимулов из сконструированной ранее иерархии, начиная с низшего элемента (практически не вызывающего тревожности) и постепенно переходя к более высоким. Предъявление стимулов может осуществляться вербально, *in vivo*.

При работе со взрослыми клиентами стимулы предъявляются вербально как описание ситуаций и событий. От клиента же требуется представить эту ситуацию в воображении. *Представление ситуации осуществляется* согласно составленному списку. Клиент воображает ситуацию 5-7 с. Затем устраняет возникшую тревогу путем усиления релаксации. Этот период длится до 20 с. Представление ситуации повторяется несколько раз. И если у пациента тревога не возникает" то переходят к следующей, более трудной ситуации.

При возникновении даже незначительной тревожности предъявление стимулов прекращается, клиент снова погружается в состояние релаксации, и ему предъявляется ослабленная версия того же стимула. Отметим, что идеально сконструированная иерархия не должна вызывать тревожности при своем предъявлении. Предъявление последовательности элементов иерархии продолжается до тех пор, пока состояние покоя и отсутствие малейшей тревожности у клиента не будет сохраняться даже при предъявлении высшего элемента иерархии. Так, переходя от ситуации к ситуации по иерархической шкале, клиент достигает самой волнующей и учится купировать ее релаксацией. Посредством тренировок можно достичь такого результата, когда представление о высоте у больного с гибофобией уже не вызывает страха. После этого тренировки переносят из лаборатории в реальную действительность.

В течение одного занятия отрабатывается 3-4 ситуации из списка. В случае появления выраженной тревоги, не угасающей при повторных предъявлениях ситуаций, возвращаются к предшествующей ситуации. При простых фобиях всего проводится 4-5 сеансов, в сложных случаях - до 12 и более.

221

Вариантом вербальной десенсибилизации в работе с детьми является методика эмотивного воображения. При этом методе используется воображение ребенка, позволяющее ему отождествлять себя с любимыми героями и разыгрывать ситуации, в которых они участвуют. Психолог направляет игру ребенка таким образом, чтобы он в роли этого героя постепенно сталкивался с ситуациями, вызывающими ранее страх.

Методика эмотивного воображения включает четыре стадии:

1. *Составление иерархии* вызывающих страх объектов или ситуаций.
2. *Выявление любимого героя*, с которым ребенок легко бы себя идентифицировал. Выяснение фабулы возможного действия, которое он в образе этого героя хотел бы совершить.
3. *Начало ролевой игры*. Ребенка (с закрытыми глазами) просят вообразить ситуацию, близкую к повседневной жизни, и постепенно вводят в нее его любимого героя.
4. *Собственно десенсибилизация*. После того как ребенок достаточно эмоционально вовлечен в игру, в действие вводится первая ситуация из списка. Если при этом у ребенка не возникает страха, переходят к следующей ситуации и т.д.

При другом варианте систематическая десенсибилизация осуществляется не в представлении, а "*in vivo*", путем реального погружения в фобическую ситуацию. Метод систематической десенсибилизации "*in vivo*" заключается в том, что стимулы, вызывающие тревожность, предъявляются клиенту в форме реальных физических объектов и ситуаций. Этот вариант представляет собой большие технические трудности, но, по мнению ряда авторов, он более эффективен, может применяться для клиентов с плохой способностью вызывать представления. В

литературе приводится случай, когда человек, страдающий клаустрофобией, научился переносить возрастающее ограничение до такой степени, что чувствовал себя комфортно в застегнутом на молнию спальном мешке. Во всех случаях стрессовая ситуация ассоциируется у пациента с мышечным расслаблением, а не напряжением. Столкнувшись с тревожными обстоятельствами в реальной жизни, человек должен теперь реагировать на нее не страхом, а расслаблением. В зависимости от характера испытываемых клиентом трудностей в этом подходе могут чаще испытываться реальные, нежели воображаемые ситуации.

222

Десенсибилизация "in vivo" в реальной жизни включает только два этапа: *составление иерархии ситуаций*, вызывающих страх, и *собственно десенсибилизацию* (тренировка в реальных ситуациях). В список ситуаций, вызывающих страх, включаются только те из них, которые могут быть многократно повторены в действительности.

На втором этапе психолог сопровождает клиента, побуждает его усиливать страх согласно списку. Следует при этом отметить, что вера в психолога, чувство безопасности, испытываемое в его присутствии, являются противообуславливающими факторами, повышающими мотивацию к столкновению со стимулами, вызывающими страх. Поэтому методика оказывается эффективной только при наличии хорошего контакта психолога с клиентом.

Вариантом этой методики является контактная десенсибилизация, которая чаще используется в работе с детьми. Также составляется список ситуаций, ранжированных по степени испытываемого страха. Однако на втором этапе кроме побуждения психологом клиента к телесному контакту с объектом, вызывающим страх, присоединяется еще и *моделирование* - выполнение другим клиентом, не испытывающим данного страха, действий согласно составленному списку.

Противоположной по механизму воздействия методике десенсибилизации является методика сенсibilизации.

Она состоит из двух этапов.

На *1-м этапе* устанавливаются взаимоотношения между клиентом и психологом и обсуждаются детали взаимодействия.

На *2-м этапе* создается наиболее стрессогенная ситуация. Обычно такая ситуация создается в воображении, когда клиента просят представить, что он находится в состоянии паники, охватившей его в наиболее страшных для него обстоятельствах, а затем ему дают возможность пережить такую же ситуацию в реальной жизни.

В каком-то смысле этот прием аналогичен обучению ребенка плавать, когда его бросают в воду в самом глубоком месте. Благодаря прямому столкновению с пугающим объектом клиент обнаруживает, что на самом деле объект не является таким уж и страшным. Сенсibilизация задумана как метод, подразумевающий создание у человека очень высоких уровней тревожностей в интенсивной стрессогенной ситуации, в то время как десенсибилизация строится на избегании любых факторов, вызывающих большую, чем минимально допустимую, тревогу.

223

§ 2. ИММЕРСИОННЫЕ МЕТОДЫ

Существуют методы коррекции страхов, основанные на прямом предъявлении объекта страха без предварительной релаксации. В основе этих методов лежит механизм угасания, открытый И. П. Павловым, согласно которому предъявление условного стимула без подкрепления ведет к исчезновению безусловной реакции. Эта группа методов называется *иммерсионными*. Если в методике систематической десенсибилизации погружение в ситуацию, вызывающую страх, происходит постепенно, то в иммерсионных методиках подчеркивается эффективность быстрого столкновения, переживания сильной эмоции страха. Чем резче столкновение с ситуацией, вызывающей страх, чем она длительнее, чем интенсивнее эмоция страха, сопровождающая это столкновение, тем в большей степени процедуру можно назвать иммерсионной.

В практической работе отнесение той или иной процедуры к иммерсионной или десенсибилизирующей во многих случаях является условным. Все методики подобного рода можно представить в виде континуума, на одном полюсе которого находится метод систематической десенсибилизации, на другом - иммерсионные методы. Параметры, по которым различаются эти полюса, следующие: 1) быстрая или медленная конфронтация (столкновение) со стимулом, вызывающим страх; 2) возникновение интенсивного или слабого страха; 3) длительность или кратковременность столкновения со стимулом, вызывающим страх. К иммерсионным методам относят: *метод наводнения, метод имплозии, метод парадоксальной интенции*.

Метод наводнения

Метод наводнения заключается в том, что клиента побуждают оказаться в реальной ситуации, вызывающей страх, находиться в ней максимально долгое время и убедиться в том, что возможные негативные последствия (например, смерть от сердечного приступа у клиента с кардиофобией или отсутствие обморока у клиента с агорафобией) отсутствуют. Для достижения желаемого результата клиент должен находиться в этой реально и ситуации как можно дольше, чаще и испытывать как можно более сильный страх.

Методика эффективна при соблюдении ряда условий.

1. **Высокая активность самого клиента.**

Клиент должен являться активным участником коррекционного процесса. Для этого необходимо, чтобы перед началом

224

работы он получил от психолога информацию о механизмах действия метода, причинах страха и т.д. Заранее обсуждаются конкретные задачи (для разрешения которых используется метод), интенсивность конфронтации со стимулом, вызывающим страх, преимущества быстрой или постепенной конфронтации.

2. **Исключение возможности быстрого избегания страха.**

Так, при столкновении с реальной ситуацией клиент может удаляться от нее, уходя в мир воображения, интеллектуальную деятельность. Например, во время поездки в метро (при страхе замкнутых пространств) решать в уме шахматные задачи или стараться думать о чем-нибудь приятном, о каких-нибудь важных делах, которые ему предстоит сделать. Если клиента в поездке кто-то сопровождает, то он может вступить в разговор, требующий внимания и сосредоточения. Во всех этих случаях клиент удаляется от реальной ситуации, вызывающей страх и тем самым снижает интенсивность своей тревоги. Клиенту необходимо объяснить, что механизм здесь близок к тому, который формирует сам страх и фобию (навыки избегания приобретаются и подкрепляются на основе редукции страха, приобретение опыта избегания подкрепляет поведение избегания).

Пребывание в ситуации, вызывающей страх, должно быть длительным (не менее 45 мин).

Тренировки по методу наводнения проводятся ежедневно, не прерываясь (некоторые клиенты прерывают занятия, ссылаясь на "определенные обстоятельства" - срабатывает механизм рационализации и избегания).

В методике используется позитивное подкрепление - клиенту необходимо вести дневник и письменно фиксировать процесс и результаты самостоятельных тренировок в периоды между встречами.

Метод неприменим к клиентам, имеющим органические нарушения, которые могут резко ухудшиться под влиянием интенсивного эмоционального стресса (например, с ишемическая болезнь сердца и др.).

225 Метод имплозии

Имплозия - методика наводнения в воображении. Цель имплозии - вызвать интенсивный страх в воображении, который приведет к уменьшению страха в реальной ситуации. Изменение происходит в результате длительного пребывания в ситуации, ранее сопровождавшейся страхом, поскольку

225

теперь она не приводит к последствиям, вызывающим страх. В общих чертах повторяется методика систематической десенсибилизации, но без сопутствующей релаксации. Человека погружают в воображаемую ситуацию в ее наиболее устрашающей форме - в воображении клиента активизируется стимул (или его символический заменитель) и осуществляется длительный контакт с ним. Поместив, таким образом, клиента в наихудшее для него условие, психолог пытается вызвать у него внутренний взрыв тревоги, к которой организм (после повторных столкновений с ситуациями, вызывающими панику) должен привыкнуть вплоть до полного ее исчезновения.

Методика имплозии осуществляется в два этапа.

1. **Составляется схема иерархии страхов.** Клиенту объясняется механизм действия метода, подчеркивается важность максимального эмоционального вовлечения в воображаемые сцены. Он должен как можно более точно представить ситуацию (или предмет) зрительно, почувствовать осязательно, вспомнить звуковые, запаховые и другие характеристики ситуации (предмета), вызывающие страх.

2. **Собственно имплозия.** Клиент моделирует в воображении ситуацию, вызывающую страх. Уровень вовлеченности клиента и интенсивность испытываемого страха психолог оценивает по поведению клиента (по двигательной активности, напряжению мышц, мимике, вегетативным реакциям). *Основная задача психолога* заключается в том, чтобы поддерживать достаточно высокий уровень страха.

Если уровень тревоги у клиента снижается, то психолог вводит дополнительное описание ситуации, чтобы усилить страх. Вмешательство психолога повторяется в течение занятия несколько раз, пока уровень тревоги не будет существенно снижен. Например, клиента, испытывающего сильный страх перед змеей, просят вообразить, что он берет ее в руки. По мере снижения уровня страха клиента можно попросить представить себе, что змея кусает его в палец, в лицо и т.д. Фантазия психолога здесь может быть безгранична. Необходимо стремиться к тому, чтобы поддерживать достаточно высокий уровень страха в течение 40-45 мин. После окончания процедуры с клиентом обсуждаются помехи, препятствовавшие значительной эмоциональной вовлеченности, и он получает домашнее задание: проводить самостоятельно тренировки 1 раз в день в период между встречами с психологом.

226

На последующих занятиях используются другие ситуации, поскольку угашение уже проигранных в воображении ситуаций происходит ускоренным темпом.

Иногда методику имплозии используют в качестве тренировочной перед применением метода наводнения.

227 Метод парадоксальной интенции

Метод предложен В. Франклом (1966). Одним из существенных факторов в возникновении неврозов В. Франкл считал так называемую опережающую тревогу. Последняя часто вызывает именно ту ситуацию, которой опасается клиент. Другим фактором выступает чрезмерное интенсивное стремление - интенция, затрудняющее осуществление цели. На этих фактах В. Франкл основывает технику парадоксальной интенции. Клиенту предлагается прекратить борьбу с симптомом и вместо этого умышленно вызывать его и даже стараться усиливать его.

Методика предполагает кардинальные изменения установки клиента по отношению к своему страху. Включает не только перевертывание отношения клиента к своему страху, но и юмористическую установку. Попросту говоря, клиент должен отстраниться от своего невроза, посмеявшись над ним.

227

§ 3. МЕТОДЫ, ОСНОВАННЫЕ НА ПРИНЦИПЕ БИОЛОГИЧЕСКОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ

В основе методик, основанных на принципе биофидбека (от англ. "BioFeedback") -биологической обратной связи, лежит представление о возможности целесообразного регулирования произвольных функций при использовании систем внешней обратной связи.

В обычных условиях человек не получает точной количественной информации о состоянии физиологических функций (таких, как частота пульса, величина артериального давления и т.д.). Методики, использующие биообратную связь, позволяющую регулировать тончайшие изменения физиологических процессов, дают возможность обучить клиента навыкам сознательного регулирования физиологических процессов.

Многие функции организма осуществляются на подкорковых уровнях, без участия сознания, особенно те, которые носят непрерывный характер, как, например, сердцебиение или биохимические реакции. Хотя именно такой способ

227

функционирования организма является эффективным, он препятствует сознательному прослеживанию за протеканием автономных функций и, следовательно, их осознанному изменению. Именно это и обеспечивает биологическая обратная связь -дает организму возможность приобрести некоторый контроль над автономной биологической деятельностью. Принцип, на котором основана биологическая обратная связь, требует активного участия клиента в изменении его состояния.

Биологическая обратная связь представляет собой метод, посредством которого информация о биологической деятельности человека собирается, обрабатывается и посылается обратно к нему, так, что он в результате может изменить эту деятельность. Создается "петля обратной связи".

"Петли обратной связи" участвуют в регуляции многих функций человеческого организма, начиная от изменения скорости протекания самых элементарных биохимических реакций до

крайне сложных видов деятельности человека. Наличие на определенном уровне информации о результате того или иного события необходимо для того, чтобы изменить его любым (но неслучайным) образом.

228 Типы биологической обратной связи

1. **Электромиографическая биообратная связь.** Для организации такой связи используется *электромиограф* - прибор, который позволяет регулировать электрические импульсы организма с помощью электродов, фиксируемых на теле человека. В приборе электрический сигнал организма усиливается и преобразуется в световой или звуковой, интенсивность которого соответствует интенсивности входящего сигнала. Человек, воспринимая эти сигналы, получает информацию, необходимую для регуляции какой-либо функции, например-мышечного напряжения.

При стрессе возникает реакция ."борьбы - избегания", важным компонентом которой является мышечное напряжение. При восприятии угрожающей ситуации определенные группы мышц напрягаются достаточно характерным образом, например, мышцы задней стороны шеи напрягаются как бы в попытке держать голову прямо ("быть бдительным"). В обычной ситуации такое напряжение незначительно и не осознается человеком. Однако сокращение мускулатуры может медленно нарастать вплоть до наступления мышечного спазма. Если вовремя расслабить мышцы, то спазм не произойдет, но для этого необходим сознательный

228

контроль физиологических процессов. Электромиограф (представляя обратную связь) дает возможность осознать даже небольшое увеличение мышечного напряжения, что позволяет расслабить участвующие в этом процессе мышцы.

Биообратная связь используется для улучшения состояния человека в стрессовых и постстрессовых ситуациях. Она дает возможность человеку научиться расслаблять конкретную мышцу или группу мышц (например, жевательные мышцы при скрежетании зубами). Биообратная связь используется для вызывания более генерализованной релаксации при воздействии на стресс через центральные механизмы.

2. **Температурная биообратная связь.** Использование температурной биообратной связи основано на том, что периферическая температура кожи отражает сосудодвигательную функцию (расширение и сужение сосудов). Когда периферические кровеносные сосуды расширены, ток крови через них увеличивается и кожа становится более теплой. Если измерять температуру в конечностях, то можно определить степень сужения кровеносных сосудов (их сужение и расширение регулируются симпатическим отделом автономной нервной системы) и косвенным путем измерить степень симпатической активности.

Оборудование, используемое в температурной биообратной связи, состоит из датчика, обрабатывающего устройства и дисплея. Датчиком является *термистор* -небольшой термический измерительный прибор, который обычно прикрепляется на палец испытуемого. Он соединен с устройством, усиливающим электрический импульс с термистора и трансформирующим этот импульс в световой или в акустический сигнал либо в отклонение стрелки.

Температурная биообратная связь полезна при функциональных нарушениях кровообращения; она используется для лечения мигрени, артериальной гипертонии, в тех случаях, когда человек пытается контролировать симпатическую деятельность, как при астме и в процессе психотерапии. В последнем случае она используется для определения областей повышенной симпатической импульсации, что дает информацию о сопротивлении клиента.

Температурная биообратная связь играет определенную роль в работе со стрессом, поскольку является хорошим индикатором возбуждения симпатической нервной системы. Она считается ценным средством обучения общему расслаблению -клиенту в этом случае дается инструкция - постараться повысить кожную температуру. Температурная биообратная

229

связь часто применяется отдельно как альтернатива электромиографической биообратной связи или в комбинации с ней.

3. **Электрокожная биообратная связь.** Определение кожно-гальванического сопротивления является наиболее известным методом. Изменение электрических характеристик кожи является функцией симпатической нервной системы, поэтому при использовании электрокожной биообратной связи клиент обучается воздействовать на симпатическую нервную активацию.

В психокоррекции электрокожная биообратная связь используется главным образом в рамках систематической десенсибилизации, в основном для снижения общего симпатического возбуждения.

Наконец, электрокожная биообратная связь используется как метод исследования. В этом случае прибор предназначен для того, чтобы графически продемонстрировать как психологу, так и клиенту области возбуждения, полученные данные можно интерпретировать как один из вариантов "языка тела".

4. **Электроэнцефалографическая биообратная связь.** состояниях бодрствования, настороженности наблюдаются бета-волны. Такие состояния могут возникать при сосредоточении внимания или возбуждении. Альфа-волны, напротив, связаны с состоянием релаксации, характеризующимся спокойствием, пассивным вниманием и невозмутимостью.

Исходя из этого, предпринимались попытки увеличения альфа-активности с целью вызова общего расслабления. Это целесообразно для личностей с высоким общим уровнем тревоги, а также для облегчения засыпания.

Что касается стресса, главная цель электроэнцефалографической биообратной связи заключается в обучении увеличивать альфа-активность, снижать уровень возбуждения и повышать в целом индивидуальную способность к пассивному вниманию.

В настоящее время этот метод по сравнению с другими формами биообратной связи используется менее широко, но более глубоко изучается в лабораторных условиях.

Методики, основанные на принципе обратной связи "Биофидбек", предназначены для получения информации о своих телесных или физиологических процессах.

Иногда проблема заключается в том, что ребенок не может решить проблему в силу того, что плохо представляет

230

себе суть происходящего. Для исправления подобного положения изобретено множество разнообразных механизмов - технические средства, позволяющие человеку получать обратную связь от своих телесных органов. Таким механизмом является специально сконструированная ручка. Она используется в тех случаях, когда плохой почерк ребенка вызван чрезмерным напряжением мышц пальцев рук, что проявляется в наличии неразборчивых, имеющих разный наклон букв, плохо написанных, прижатых друг к другу из-за сильного нажима напряженной руки. Специальная ручка сконструирована таким образом, что в те моменты, когда на нее сильно нажимают, перо уходит вовнутрь.

В отечественных условиях специально сконструированную ручку могут заменить тонко заточенные карандаши. При сильном нажиме на карандаш грифель ломается, и таким образом у ребенка появляется возможность контролировать силу нажима. Единственное условие при работе с карандашами - недопустимость возникновения отрицательных эмоций у ребенка в связи с поломкой карандаша. Необходимо объяснить ребенку, что поломка карандашей не является наказуемым деянием и предназначается для целей регулирования почерка. Поэтому ребенку предлагают перейти на рисование и писание карандашами всегда и везде. Тем самым контролируется сила нажима пальцев.

На принципе "Биофидбека" основано использование распространенной методики лечения ночного недержания мочи, которая называется "Звонок в постели". В обычных случаях ночного недержания мочи ребенок мочится во сне и не просыпается достаточно быстро, чтобы обнаружить, что он лежит в мокрой постели. Принцип методики "*Звонок в постели*" состоит в том, что обеспечивается немедленное пробуждение ребенка в тот момент, когда у него начинается выделение мочи. В постели находятся специальные пластины, которые замыкают электрический контакт при попадании влаги. Раздается звонок, и ребенок немедленно пробуждается. Использование технических средств, обеспечивающих мгновенное пробуждение, дает очень высокую результативность этой методики.

М. Раттер описывает случай работы с мальчиком Гордоном.

"Гордон - довольно способный ребенок, который под воздействием стресса практически не мог выполнять письменные работы в классе, особенно после экзаменационной работы. Минуты через 2-3 после того, как он начинал писать, в его пальцах возникало болезненное ощущение и всегда,

231

когда ему приходилось писать в стрессогенных ситуациях, его рука становилась очень напряженной. Он старался расслабить руки, но вновь и вновь появлялись испытываемые им трудности.

Работа состояла в обучении мальчика приемам расслабления, объяснения ему некоторых приемов поведения на экзамене и использования специальной ручки. Ее применение было необходимо в связи с тем, чтобы, несмотря на состояние тревоги, Гордон приобрел с трудом поддающийся

изменению почерк. Ему объяснили принцип устройства ручки, и он должен был писать только ею. Ему показали некоторые способы более разборчивого написания букв и провели ряд практических занятий.

Через четыре месяца его почерк стал ясным и отчетливым. У него исчезли напряжения пальцев при письме и нажиме на перо. В руке больше не появлялось боли. В дальнейшем исчезла необходимость в том, чтобы он писал специальной ручкой. И через несколько месяцев контрольные исследования показали, что улучшение сохранилось, он чувствует себя нормально и легко".

232

§ 4. "ЖЕТОННЫЙ" МЕТОД

Метод жетонов в литературе встречается под разными названиями: "жетонная система"; "жетонная экономика"; "метод символической экономии". Метод направлен на создание условного подкрепления, необходимого для упрочения желательного поведения. "Жетонные" программы получили широкое распространение в США. Теоретической основой метода является модель оперантного обусловливания Скиннера.

Цель коррекции в "жетонных" программах формулируется как изменение поведения в соответствии с социальной ролью, предписанной индивиду обществом. Так, "жетонная экономика" представляет собой определенную форму внешней организации поведения индивида: в контролируемой среде клиент получает привилегии (деньги или какие-либо другие материальные блага) в обмен на "жетоны", которыми он награждается за выполнение социально одобряемого поведения. Модификация поведения состоит в том, что право на получение разных льгот реализуется путем предъявления "жетонов", которые изымаются при всяком нарушении режима (число изымаемых "жетонов" пропорционально тяжести нарушения).

232

Осуществление "жетонных" программ возможно при условии строгого внешнего контроля поведения и его незамедлительного подкрепления. Такое поведение может быть организовано только в условиях жестко контролируемой среды (в школах, больницах, тюрьмах, центрах изоляции).

В награду за точно установленное, социально одобряемое поведение клиент получает "жетоны", которые по определенной системе обмениваются на пищу, привилегии, возможности организации досуга и т.д. При нарушении социально одобряемых правил поведения клиент штрафует. У него отбираются "жетоны" в строгом соответствии с тяжестью проступка.

"Жетонная" программа включает в себя пять основных компонентов:

1. Систематическое наблюдение за поведением тех индивидов, для которых проектируется коррекционная программа.
2. Составление описания социально требуемого поведения.
3. Детерминация круга положительных стимулов, которые могут служить подкреплением для индивида.
4. Введение "жетонов" как материальных носителей права индивидов на получение положительного подкрепления и правил обмена жетонов на привилегии.
5. Контроль за поведением индивидов, включенных в жетонную экономику, оценка их поведения, выдача "жетонов", реализация правил обмена.

С середины 60-х годов в США "жетонные" программы активно использовались для коррекции поведения в детском возрасте и оказались достаточно эффективными. При этом выявился ряд условий, необходимых для использования данных программ.

К этим условиям относятся следующие:

- четкое предъявление ребенку требуемого социального образца поведения;
- обоснованный выбор такого образца с помощью взрослого как альтернативного асоциальному образу поведения;
- обучение учителей и воспитателей целенаправленному наблюдению и оценке поведения ребенка с целью анализа его поведения и оказания помощи в выборе социально одобряемого образца поведения для ребенка;
- развернутое инструктирование детей о том, как следует выполнять те или иные действия;
- четкий контроль за следованием ребенком выбранному образцу и положительное и отрицательное подкрепление форм поведения.

233

Особенно эффективна данная программа оказалась в целях коррекции поведения малолетних

несовершеннолетних преступников.

234

§ 5. МЕТОД МОРИТА

Метод Морита был изложен его основателем в книге, изданной в Японии в 1921 г. Направленность метода - коррекция личностных проявлений. Исходные теоретические положения этого метода связаны с пониманием всеобщей зависимости людей. Условием целесообразного поведения считалась необходимость производить хорошее впечатление на окружающих. В таких обстоятельствах у человека может возникнуть боязнь отношений с людьми.

Морита описывает личность, названную им "шин-кей-шит-цу". Для личности этого типа характерны эгоцентрические черты, интеллектуальные тенденции в сочетании с большими жизненными силами. Личность "шин-кей-шит-цу" - это человек, наделенный достаточными жизненными силами, направленными на самосохранение (и не всегда на саморазвитие), со стремлением к физическому и духовному совершенству. Для личности "шин-кей-шит-цу" характерны следующие особенности:

- большая жизненная сила и воля (зачастую неосознаваемые человеком, поскольку направлены в основном на самосохранение);
- дихотомическое мышление ("или-или", "все или ничего");
- высокая сензитивность как следствие концентрации на своих психических и физических качествах;
- сильное стремление к основным стандартам жизненных ценностей (к "абсолютной безопасности", "безупречному состоянию здоровья");
- стремление к абсолютам - через поиски совершенного, наилучшего;
- эгоистические тенденции (чрезмерная занятость самим собой).

Однако этот тип личности стремится не к саморазвитию и совершенству, а к самосохранению, которое человек должен достигнуть, чтобы сохранить ощущение безопасности. Перед лицом реальности такая личность неустойчива - любое событие, нарушающее ее состояние, воспринимается как угроза. Фиксация на тревожащем событии приводит к тревоге, тревога - к еще большему вниманию к угрожающему

234

обстоятельству, и так формируется механизм "порочной спирали" (ипохондрическая личностная предрасположенность → благодатная почва → неправильная переработка психофизиологических функций → возникновение страха → фиксация на симптомах страха → отсутствие попыток ликвидировать симптомы → гиперсензитивное состояние → хронический страх → фиксация на симптомах и т.д.). При этом происходят изменения на соматическом уровне: возникают головные боли, нарушения сна, астения, тревожные состояния, тахикардия, различного рода фобии: главным образом страх перед взаимоотношениями с людьми и производный страх - "боязнь чужого взгляда", а также нозофобия, патофобия, танатофобия, клаустрофобия и другие страхи.

Принципы Морита-терапии полагают, что эти симптомы исчезнут, если снять излишний искусственный контроль над "Я" со стороны интеллекта. В процессе взаимодействия клиенту с личностью "шин-кей-шит-цу" помогают относиться к своим опасениям как к приходящим явлениям и дают шанс почувствовать себя естественным спонтанным существом, свободным от подавляющих оков ума, которые постоянно настаивают на невозможных стремлениях и изменяют течение жизни. Морита-терапия направлена на выработку у клиента нового отношения к болезненным симптомам и развивает желание активной деятельности, вырабатывает реалистическое понимание жизни, создает новое "Я" человека, основанное на фактическом опыте. Эти изменения

достигаются не с помощью вербального общения, а путем использования личного опыта в процессе действий.

Коррекционный процесс осуществляется в стационарных условиях в четыре этапа, по 5-10 дней каждый.

Первая стадия (4-8 дней) - период абсолютного покоя, отдыха, изоляции при постельном режиме. Клиент лежит один в комнате, встает только для еды, в туалет. Не разрешается ни с кем разговаривать, читать, писать, курить, петь и т.д.

Вначале клиент испытывает некоторое улучшение состояния, потому что находится под контролем психолога и вне ситуации, вызывающей беспокойство. Но вскоре, через 2-3 дня, его симптомы обостряются с новой силой. В специфической "ситуации пациента" у него не остается другого выхода, как только принимать свои психологические и болезненные физиологические

расстройства в качестве неизбежной реальности и жить с ними.

235

Это ощущение является для клиента новым, поскольку раньше ему не представлялась возможность непосредственно сталкиваться со своими симптомами и переносить их. Новым является и то, что вслед за борьбой с максимальным проявлением расстройств наступает улучшение и клиент приходит к мысли, что сумел пережить самое худшее. На основании нового опыта он начинает понимать, что даже самые неприятные болезненные проявления, казавшиеся ему непереносимыми, проходят, если дать им возможность идти своим естественным путем, не отрицая их как нечто чуждое, а принимая их как часть собственной жизни.

Восстанавливаются силы, которые клиент тратил на отрицание или избегание своих симптомов. Он становится более целостной личностью. В этой стадии клиент испытывает вспышки духовных жизненных сил, просветление. Он осознает, как долго он находился в состоянии пассивности, и возникает желание действовать. И психолог должен быть готов к появлению этой потребности.

Вторая стадия (5-10 дней) - легкая работа в саду, на уборке и т.д. Возможность после затворничества покинуть свою комнату - приятная перемена для клиента. Работать он должен без передышки, чтобы осознать свое рабочее "Я". По-прежнему существует запрет на разговоры. Выполняемая работа занимает все внимание клиента, он поглощен ею. Психолог говорит ему: "Удовольствие есть удовольствие, боль есть боль, действительность нужно воспринимать, как она есть, как реальность". Интроспективная тенденция и застенчивость уменьшаются. В дневнике, который разрешают вести клиенту, психолог несколькими фразами отмечает изменение состояния своего клиента.

Третья стадия (5-14 дней) - умеренные и даже тяжелые работы, которые требуют больше сил и терпения. Потеря интереса к работе закономерна, тем не менее, воспринимая ее как вызов, он испытывает также чувство удовлетворения после ее выполнения. Укрепляются физические и психические силы клиента, повышается уверенность в себе. Он меньше занимается собой. Появляется установка делать все настолько хорошо, насколько это возможно, насколько позволяют обстоятельства. Клиент не должен стремиться к безупречной работе, достижению недостижимых идеалов.

Четвертая стадия (14-21-й день) - клиент начинает сталкиваться с реальной повседневной жизнью. Клиенту поручаются

236

задания, за которые он несет ответственность и которые он должен выполнять независимо от своего отношения к ним. Можно читать, но только немного и только о конкретных практических предметах. Разрешается говорить с другими клиентами, но только не о своих болезненных симптомах. Если раньше (на предыдущих этапах) воздействие было направлено на создание у клиента нового отношения к своим симптомам и на развитие спонтанного интереса и стремления к деятельности, то цель последнего этапа - подготовка его к жизни, к возвращению в реальное общество. В дневнике появляются записи о положительных эмоциях.

После завершения курса Морита-терапии у клиента вырабатывается реалистическое спонтанное отношение к жизни. Новый опыт, полученный во время работы, позволяет ему преодолеть стремление к максимализму, создает новое "Я", основанное на полученном опыте. Личность становится более динамичной и продуктивной.

237

§ 6. ХОЛДИНГ

Метод холдинга (от англ. "hold" - держать) используется в коррекции широкого спектра эмоциональных расстройств, но первоначально он был разработан для работы с детьми, страдающим ранним детским аутизмом. Автор метода доктор М. Велш является руководителем материнского центра в Нью-Йорке.

Холдинг успешно применяется в Англии, Финляндии, Японии, Италии, ФРГ. В России холдингтерапию использовала **О.С. Никольская** (1987).

Критики холдингтерапии называют метод доктора Велш шоковым, сравнивают его с отрицательным подкреплением при оперантном обучении. Высказывается опасение, что холдинг может вызвать у ребенка дискомфорт, боль, депрессию, усилить тревогу и страх. Поэтому холдинг относится к разряду острых методов, но его можно скорее сравнивать с психодрамой, чем с электрошоком. Как и во время психодрамы, в холдингтерапии драматическая борьба приводит клиента к катарсису, вслед за которым наступает эмоциональное и физическое расслабление. Ситуация, когда мать насильно удерживает ребенка на руках, не является противоестественной.

Так как в ситуации опасности, когда ребенок болен и испуган, мать всегда стремится обнять ребенка, прижать его к себе и успокоить.

237

Некоторым матерям аутичных детей не хватает материнского инстинкта. Поэтому ситуация холдинга растормаживает естественное инстинктивное поведение матери, дает ей веру в свои силы. Для здорового ребенка также является естественным искать защиты, утешения на руках матери. Особенно важен для ребенка тесный, тактильный, эмоциональный контакт с матерью в младенческом возрасте, когда ребенок буквально висит на ней. Исследования эмоциональной депривации в детском возрасте показывают огромную важность такого контакта с матерью для психического развития ребенка.

Процедура холдинга заключается в том, что мать привлекает к себе ребенка, обнимает и крепко держит его лицом к лицу. Аутичный ребенок непременно окажет сопротивление. Он будет вырываться, может драться, кусаться, плевать. Мать должна не сдаваться, держать ребенка, пытаться установить с ним контакт глазами.

Интересно, что сила сопротивления ребенка, как правило, не превышает силу матери. Если вдруг это происходит и ребенок вырвется из материнских объятий, то он не убегает, а стоит и ждет продолжения сражения. Матери надо держаться до тех пор, пока ребенок не расслабится, не прижмется к ней, не посмотрит ей в глаза. Обычно это происходит после одного часа холдинга. Ребенок начинает контактировать не только с матерью, но и с другими взрослыми, активнее пользуется речью.

Холдинг действует на мать и на ребенка одновременно, и в этом одно из его главных преимуществ. Практика доктора Велш подтвердила, что во всех случаях, когда при раннем детском аутизме применялся холдинг, он дал положительные результаты.

Холдинг способствует прорыву, а со временем и полному устранению аутизма, снижению тревоги, помогает купировать страхи, преодолеть агрессию. Улучшая эмоциональное состояние ребенка, холдинг дает толчок его дальнейшему развитию, и во многих случаях глубоко аутичные в 4-5 лет дети, имеющие серьезное отставание в психическом развитии, не только соответствовали сверстникам по уровню речевого и интеллектуального развития, но и постепенно приобретали необходимые социальные навыки.

У мутичных детей нередко именно на холдинге происходит прорыв мутизма. Расслабившись, ребенок может заснуть, это считается также одним из благоприятных исходов ситуации холдинга.

238

Доктор Велш рекомендует проводить холдинг один раз ежедневно, а также во всех ситуациях, когда ребенку плохо. Желательно подключить к процедуре всех членов семьи. При этом мать прижимает к себе ребенка, а отец, бабушка и другие члены семьи поддерживают мать.

Доктор Велш подчеркивает, что сам психолог ни в коем случае не должен осуществлять процедуру холдинга. Он должен содействовать укреплению связей ребенка с матерью и другими членами семьи. **Задачи психолога** во время холдинга заключаются в следующем:

- вдохновлять, заставлять, принуждать мать держать ребенка;
- наблюдать, фиксировать свои наблюдения и передавать матери сигнал от ребенка, который она не понимает или не замечает;
- анализировать семейные конфликты, которые нередко выливаются наружу в ситуации холдинга;
- сдерживать гнев и отчаяние матери, поддерживать ее во время терапии;
- организовывать помощь отца и других членов семьи.

Результат холдинга бывает более эффективным, а прогресс в психическом состоянии ребенка более заметным, когда к холдингтерапии подключаются отец или другие члены семьи. И наоборот, в одиночку матери сложнее выдержать огромную физическую и эмоциональную нагрузку, которой требует холдинг.

Очень существенно также предостережение о том, что нельзя прерывать как холдингтерапию в целом (она должна проводиться ежедневно), так и сам сеанс холдинга. Более того, если мать прервет холдинг, то результат может быть обратным желаемому.

239 Правила использования метода холдинга

1. Холдинг должен проводиться ежедневно, по крайней мере в течение первых двух месяцев.
2. Необходимо участие в холдинге двоих взрослых не только с тем, чтобы распределить нагрузку во время сеансов, но также затем, чтобы гарантировать отсутствие перерыва в случае болезни или отъезда одного из родителей.

3. Первые 3-4 сеанса холдинга необходимо проводить в присутствии психолога.
4. Необходимо добиваться полного расслабления ребенка, по крайней мере на 3-4-м сеансе.

239

Существует опасность превращения ситуации холдинга в стереотип. В своей классической форме холдинг очень скоро изживает себя, так как сопротивление ребенка от сеанса к сеансу уменьшается. На смену борьбы должны приходиться самые разные способы взаимодействия: совместная игра, пение, чтение ребенку стихов и сказок. Когда сопротивление ребенка пропадает, мать сталкивается с новой, не менее сложной задачей: удерживать ребенка возле себя как можно дольше, внося все больше разнообразия в свой эмоциональный контакт с ним.

О.С. Никольская использовала холдинг в работе с детьми 3-, 4-, 5- и 6-летнего возраста. Сеанс длился в среднем 1 ч (от получаса до 1 ч 30 мин). Ребенок не сразу оказывал активное сопротивление, оно нарастало в течение получаса. К третьему сеансу сопротивление усиливалось, обычно в третий раз ребенок сопротивлялся сразу же и очень сильно. Это сопротивление редуцируется по силе, по времени или совсем исчезает за 6-8 сеансов.

Длительность сопротивления зависела в основном от того, насколько мать была изобретательна в попытках успокоить своего ребенка. При этом наиболее эффективным оказалось *объяснение* ситуации холдинга, когда мать говорила ребенку, почему она держит его так крепко и не отпускает. Казалось, что понимание происходящего (когда мать объясняла ребенку, что крепко держит его потому, что крепко любит и очень по нему соскучилась) давало ребенку полное расслабление и успокоение. Несколько менее эффективными были попытки матери убаюкать ребенка, переключить его внимание.

Сопротивление ребенка никогда не было непрерывным, периоды сопротивления чередовались паузами, во время которых ребенок внимательно слушал то, что говорила мать, и во время сопротивления все дети активно пользовались речью на том уровне, на каком она была им доступна, при этом они демонстрировали максимум своих возможностей в этом плане.

Дети, речь которых полностью исчерпывалась аффективными восклицаниями, не связанными с ситуацией, начинали строить развернутые предложения, нередко используя первое лицо, пытались выяснить, что происходит, и придумывали различные предлоги для того, чтобы вырваться из материнских объятий.

Сопротивление исчезало быстрее, если в холдинге участвовали двое взрослых: мать и отец или мать и бабушка. С

240

исчезновением сопротивления ребенок начинал смотреть в глаза матери, на ее рот, если она говорила или пела, иногда ощупывал ее лицо, повторял за ней отдельные слоги или слова, отвечал на ее вопросы. В итоге холдинга ребенок оказывался полностью расслабленным, прижимался к матери всем телом, обнимал ее.

Во всех случаях после сеанса холдинга отмечалось его эмоциональное и тонизирующее воздействие. Несмотря на то что через час холдинга ребенок был на руках у матери совершенно расслабленным, даже сонливым, он затем охотно включался во взаимодействие с матерью и другими взрослыми и в течение 1-2 ч после холдинга мог развивать нестереотипную активность.

В первые 10-15 мин после процедуры холдинга отмечается появление прямого спокойного взгляда ребенка. Он с интересом разглядывает всех присутствующих, подходит, заглядывает в глаза. Отмечается отсутствие двигательных стереотипии. Отчетливо выражен поиск контакта. Если взрослые не общаются с ним, ребенок активно старается привлечь их внимание. После холдинга (играя или читая) ребенок способен к подражанию. Он принимает элементы сюжета в игре, не стремится уйти в рамки обычного стереотипа, проявляет большую речевую активность.

Холдинг никогда не оказывал психотравмирующего действия, не ухудшал эмоционального состояния ребенка, не приводил к срыву, регрессу поведения. Как сразу после холдинга, так и в течение всего дня ребенок был спокойным, ласковым, менее аутичным, чем обычно.

Длился он в течение полугода. У всех детей, участвовавших в холдинге, появились изменения в поведении, в психическом состоянии. Они стали охотнее контактировать не только с матерью, но и с другими людьми. Появился поиск тактильного контакта: ребенок стремился на руки к матери и вне ситуации холдинга.

Дети стали больше реагировать на окружающее в целом, больше стали проявлять интереса к реальности. Улучшилось эмоциональное состояние детей, поднялся общий фон настроения, стало меньше тревоги, больше радости. Ребенок, который раньше всегда просыпался в плохом настроении, теперь вставал спокойным и веселым. Существенно уменьшились страхи, сгладились

агрессивные проявления.

Все дети, в отношении которых применялся холдинг, стали активнее пользоваться речью. У всех появился (а у кого был - усилился) интерес к другим детям. Играя во

241

дворе, ребенок теперь стремился быть рядом с другими детьми, подражал им в играх, хотя вступать с ними в контакт не был способен.

242

§ 7. ИМАГО-МЕТОД

Имаго-метод (от лат. "imago" - образ) - метод тренировки клиента в воспроизведении определенного комплекса характерных образов с коррекционной целью. Метод предложен в 1966 г. И.Е. Вольпертом. Относится к группе методов коррекции, в основе которых лежит научение адекватному реагированию в трудных жизненных ситуациях, расширение коммуникативных возможностей, развитие способности к воспроизведению образа, мобилизации собственного жизненного опыта.

Первоначальный курс имаготерапии занимает от 3 мес до полугода, чтобы за это время было полностью изложено содержание всего произведения. Имаготерапия проводится в групповой и реже в индивидуальной форме. Клиенту предлагается ежедневно (до 2 ч) воспроизводить в поведении образ своего "Я" таким, каким он хотел бы стать. Постепенно продолжительность игры увеличивается и желаемый образ становится в какой-то мере привычным поведенческим стереотипом клиента.

Цели и задачи имаго-метода

- Создание для клиента условий, способствующих развитию у него способностей адекватного реагирования на возникающие неприятные ситуации. Таким образом, развивается деформированный образ "Я".
- Укрепление и обогащение эмоциональных ресурсов человека, его коммуникативных возможностей.
- Развитие у клиента творческих возможностей по освоению новых ресурсов своего "Я".
- Тренировка способности к мобилизации жизненного опыта, развитие саморегуляции.
- Обогащение жизни клиента новыми переживаниями.

Во время коррекционной работы по имаго-методу человек создает динамический образ самого себя. **Конкретные приемы** здесь применяются самые разнообразные: пересказ литературного произведения с переводом рассказа в заранее заданный диалог; импровизированный диалог; импровизация заранее заданной ситуации; пересказ и драматизация

242

народной сказки; театрализация рассказа; воспроизведение классической и современной драматургии; исполнение роли в спектакле.

На **первом этапе** клиенту предполагается роль рассказчика либо слушателя. Первоначальная и основная форма - *рассказ*, поскольку клиент, вживаясь в образ, переживает все те чувства, которые воображаемое лицо должно испытывать в данной ситуации. Образ для клиента подбирается психологом и является коррекционным в соответствии с его психологическим содержанием.

Наряду с пересказом литературного материала (как основной формы работы) применяется также импровизированная инсценировка типичной житейской ситуации - *театр экспромта*.

Задачей имаготерапии в этом случае является тренировка психологически адекватного поведения.

Второй этап представляет собой драматизацию рассказа. Некоторые фрагменты повести или романа, насыщенные драматическим действием и диалогами, разыгрываются в лицах. Большое значение приобретает также инсценирование того или иного эпизода из произведения, с которым работают клиенты.

Осуществляется инсценировка и вымышленных ситуаций, отсутствующих в произведении.

Проводятся занятия по технике речи, движений в такт танцу.

На **третьем этапе** имаго-метод представляет собой занятия в коррекционной драматической студии. В работе над произведением, образом используются хореографические фрагменты, драматические, комедийные спектакли. Отбор образов осуществляется исходя их психологических особенностей клиентов: невыдержанным, эмоционально неустойчивым клиентами предлагаются образы сдержанных и рассудительных, склонных к анализу людей; клиентам с пониженным настроением полезно воспроизведение образов людей, непосредственно и эмоционально переживающих подъем.

К *коррекционным факторам*, используемым в имаготерапии, относят: отвлечение, убеждение, разъяснение, внушение, имитационное поведение, эмоциональную поддержку, обучение новым способам поведения.

Имаго-метод используется как метод коррекции состояния нервно-психического напряжения и для реабилитации клиентов через их личностное развитие.

243

Глава 5. ПСИХОДРАМА

§ 1. ОПИСАНИЕ МЕТОДА

Психодрама - это метод групповой работы, представляющий ролевую игру, в ходе которой используется драматическая импровизация как способ изучения внутреннего мира участников группы и создаются условия для спонтанного выражения чувств, связанных с наиболее важными для клиента проблемами. Психодрама основана на игровом принципе.

Понятие о драме как о коррекционном методе возникло в результате эксперимента, который был поставлен Якобом Леви Морено (1892-1974) по окончании первой мировой войны. Этот эксперимент получил название "спонтанный театр". Впервые Морено задумался о терапевтическом потенциале игровых методик, когда обратил внимание на то, как гуляющие в парках Вены дети разыгрывали свои фантазии.

По версии самого Морено, идея психодрамы как метода воздействия возникла у него после того, как один из актеров его театра рассказал о своих проблемах в отношении с невестой. При содействии группы Морено вывел актера вместе с его личными проблемами на сцену. Эксперимент оказался весьма полезным как для жениха с невестой, так и для всей группы.

Морено стал экспериментировать с подобными групповыми представлениями дальше, применяя уже более формализованные исследовательские методы и разрабатывая технические приемы, которые позже стали неотъемлемой частью психодрамы. Создавая свою методику, Морено исходил из того, что человек обладает естественной способностью к игре и, исполняя различные роли, получает возможность экспериментировать с реалистичными и нереалистичными жизненными ролями, творчески работать над собственными проблемами и конфликтами. В ходе разыгрывания ситуации возникают спонтанность, креативность, подлинная эмоциональная связь между участниками ситуации, катарсис, способствующий достижению творческой активности и инсайта.

В психодраме человеку предлагается роль героя в игре, содержание которой сосредоточено на его проблемах. Таким образом, он может свободно выражать свои чувства в направляемых психологом импровизациях, а другие актеры исполняют роли главных персонажей его реальной жизни.

244

Участники сеанса внимательно следят за событиями и соотносят происходящее на сцене со своими собственными затруднениями.

Цель психодрамы - диагностика и коррекция неадекватных состояний и эмоциональных реакций, их устранение, отработка социальной перцепции, углубление самопознания. *Психодрама* помогает клиенту раскрыть глубинные эмоции в гораздо более яркой и действенной форме, чем это позволяют сделать другие методы, основанные на словесном описании переживания. Во время психодрамы происходит поиск эффективных путей решения психологических проблем разных уровней: от обыденного, бытового до экзистенциального. Клиент с помощью ведущего и группы воспроизводит в драматическом действии значимые события своей жизни, разыгрывает сцены, имеющие отношения к его проблемам. Сцены разыгрываются таким образом, как если бы они происходили в данный момент. Действие структурируется так, чтобы способствовать прояснению и конкретизации проблемы. Анализируются новые роли, альтернативные, аффективные и поведенческие стили, осуществляются поиск и апробирование более конструктивных моделей решения проблемы. Действия, физические движения, на которых построена психодрама, повышают возможность использования такого важного источника познания себя и других, как *сигналы невербального поведения*.

Работа группы психодрамы проводится в форме сюжетно-ролевой игры на избираемую самими клиентами тему, которая представляет собой реальную проблему кого-либо из участников. Роли в психодраме задаются и исполняются таким образом, чтобы способствовать глубокому пониманию и решению возникшей проблемы.

Психодрама призвана помогать тем клиентам, у которых имеются трудности в вербализации своих чувств и своего жизненного опыта в целом. В психодраматической ситуации клиент одновременно

и главный герой своей драмы, и ее творец, исследователь себя и своей жизни.

Используется этот метод при отклоняющемся поведении у детей и подростков для устранения неадекватных эмоциональных реакций и отработки навыков социальной перцепции. В качестве разновидностей терапевтической драматизации А. Вольтман использует *био драму* и *кукольную драматизацию*. Особенность био драмы в том, что между детьми распределяются роли зверей. Авторы данного метода полагают, что ребенку, особенно дошкольнику, легче принять роль

245

животного, чем роль самого себя, своих товарищей или родителей. При *кукольных драматизациях* взрослые разыгрывают перед ребенком кукольный спектакль, проигрывая конфликтные или значимые для него ситуации. Целесообразно использовать кукольные драматизации с дошкольниками и дошкольниками, с которыми затруднен контакт.

Возможна и другая форма, когда один из участников группы в театрализованной форме рассказывает о событиях своей жизни. При этом важное значение имеют импровизация и доброжелательность группы.

Наиболее успешно психодрама используется в комплексе с другими методами групповой работы (в частности, с групповой дискуссией, психогимнастикой), так как препятствует излишней рационализации и интеллектуализации, помогает клиенту выразить трудновербализуемые эмоции и способствует достижению осознания. Психодрама как составная часть групповой работы широко используется при коррекционной работе с эмоциональными расстройствами, некоторыми психосоматическими заболеваниями, в работе с детьми и подростками, а также в семейной психокоррекции.

Рассказчик в зависимости от избранной формы работы может быть участником или зрителем, больше или меньше влиять на ход драматизации. Необходимое условие для проведения психодрамы - *доброжелательность группы, спонтанность поведения, импровизация*. "Проживая" важные ситуации, человек по-новому осознает проблемы, способы своего реагирования, отношения к событиям, ценностям, конкретным делам. Он открывает новые возможности построения отношений и самореализации.

Большое значение в психодраме уделяется катарсическому эффекту, возникающему при отреагировании внутренних конфликтов, выявляемых в ходе психодраматического действия.

Элементы психодрамы широко используются в других направлениях: в гештальттерапии, в поведенческой терапии, в социально-психологическом тренинге, деловых играх и т.д.

Задачи психодрамы:

1. Творческое переосмысление собственных проблем и конфликтов.
2. Выработка более глубокого и адекватного самопонимания клиентом.
3. Преодоление неконструктивных поведенческих стереотипов и способов эмоционального реагирования.

246

4. Формирование нового адекватного поведения и новых способов эмоционального реагирования.

Психодраматическое разыгрывание ролей изменяет поведение клиента, его отношение, установки, способы эмоционального реагирования. В качестве *факторов, положительно влияющих на изменение установок*, указывают: предоставление клиенту свободного выбора как относительно участия в психодраме, так и относительно роли, вовлечение клиента в исполнительскую деятельность, появление возможности внести в игру собственные импровизации, получение клиентом положительного подкрепления по окончании действия.

Психодрама способствует преодолению защитных позиций у клиента, усиливает эмоциональную вовлеченность, помогает изучению собственных проблем, достижению катарсиса и инсайта.

Классическая процедура психодрамы включает в себя 5 основных элементов:

1. Протагонист.
2. Режиссер (фасилитатор).
3. Вспомогательные "Я".
4. Зрители.
5. Сцена.

Протагонист - первый игрок (от греческих слов "protos" - первый и "agon" -борьба, игра), изображает в психодраме героя, главного исполнителя психодраматической сцены, который представляет свои проблемы. Протагонист создает образ собственной жизни. Он является главным персонажем, и на него обращены взгляды всей группы. С помощью режиссера, аудитории и

специальных постановочных приемов протагонист воссоздает свою актуальную психологическую реальность, чтобы достичь инсайта и улучшить способность функционирования в реальной жизни. **Режиссер** - тот, кто помогает клиенту исследовать свои проблемы. Как правило, это психолог. Его функции заключаются в организации психодраматического действия, пространства, создании атмосферы доверия, стимулировании участников к спонтанности, подготовки протагониста и всей группы к ролевой игре, выявлении проблем, переживаний клиента, комментировании, включении вспомогательных персонажей, организации обсуждения, эмоционального обмена и анализа, интерпретации происходящего. Режиссер создает в группе определенную атмосферу, распределяет роли (запускает представления, дает им определенные направления),

247

предоставляя тем самым всем членам группы возможность перевести свои мысли и чувства на язык драматического действия. От хорошего режиссера требуются такие качества, как гибкость, способность привлечь к участию в психодраме всю группу.

Режиссер в психодраме выполняет функции постановщика, аналитика, терапевта.

В роли постановщика режиссер организует работу в группе, побуждает участников к выражению их мыслей в сценических действиях. Постановщик должен быть чрезвычайно чувствительным ко всем вербальным и невербальным проявлениям психических состояний актеров психодрамы и настроения ее зрителей. Главными качествами хорошего постановщика считают творческий подход к работе, гибкость, способность вовлекать в психодраматическое действие всех без исключения членов группы.

В роли аналитика режиссер обсуждает действия всех участников психодрамы, интерпретирует их поведение, мысли и чувства. В роли аналитика руководитель группы интерпретирует и комментирует поведение каждого члена группы во время представления. Кроме того, он выделяет и анализирует общие реакции участников на отдельные эпизоды.

В роли терапевта руководитель психодраматического действия направляет его в нужное психокорректирующее русло. В роли терапевта режиссер психодрамы старается помочь участникам изменить нежелательные формы поведения. Терапевт может позволить себе сидеть в кресле, разрешая участникам вести спектакль самостоятельно, или может быть в высшей степени активным, подталкивая членов группы к действиям. Как любой руководитель режиссер может оказаться мишенью для критики со стороны группы, но, будучи в то же время членом группы, должен быть открытым для критики и не защищаться от нападков.

Вспомогательные "Я" - это клиенты, исполняющие вспомогательные роли и усиливающие функции психолога. Вспомогательные "Я" могут олицетворять значимых для протагониста людей или части его собственного "Я".

Основные функции вспомогательных "Я": сыграть роль, которая необходима протагонисту для реализации замысла; помочь понять, как протагонист воспринимает взаимоотношения с другими персонажами; сделать видимым неосознаваемые протагонистом отношения; направлять протагониста в решении проблем и конфликтов; помочь протагонисту перейти от драматического действия к реальной жизни.

248

Вспомогательные "Я" решают в психодраме следующие задачи:

- Изображают отсутствующих реальных или воображаемых лиц, имеющих отношение к протагонисту, и становятся носителями его переносов и проекций в психодраме.
- Являются посредниками между ведущим психодрамы и протагонистом и, как таковые, должны концентрироваться как на протагонисте и его игре, так и на ведущем психодрамы и его указаниях.
- Выполняют социотерапевтическую функцию, помогая протагонисту изображать и исследовать собственные межличностные отношения, а также проводить диалог со своими жизненными партнерами. Благодаря интенсивному сопереживанию в разыгрываемой ситуации ролевая обратная связь предоставляет возможность протагонисту еще больше прояснить себе и понять изображенные в драме межличностные отношения.

Вспомогательное "Я" олицетворяет тех людей, которые имели особенное значение в жизни протагониста. Этим персонажам изображают в психодраме члены группы с целью усиления впечатления от межличностных отношений протагониста. Это могут быть роли властной матери, деспотичного отца, пылкого любовника, несправедливого начальника, заботливого друга и др. Хороший исполнитель роли вспомогательного "Я" должен уметь быстро в эту роль войти, точно ее исполнить. Играть он должен так, как представил роль протагонист или как подсказывает интуиция, но не так, как он сам вел бы себя в аналогичных реальных обстоятельствах.

В некоторых группах вводятся профессиональные вспомогательные "Я", которые прошли специальную подготовку и могут легко входить в любые образы.

Таким образом, вспомогательные "Я" - это участники группы, представляющие отсутствующих людей такими, какими они предстают во внутреннем мире клиента. Вспомогательные "Я" выступают в двойном качестве: являясь, с одной стороны, как бы продолжением режиссера в его взаимодействиях с клиентом, с другой - продолжением клиента, так как они помогают ему изображать его внутренние отношения к значимым другим в его жизни. Клиент-протагонист обычно сам выбирает вспомогательные "Я". Они могут быть либо другими клиентами, либо режиссером, либо зрителями.

249

Несмотря на то что клиент выбирает в качестве вспомогательного "Я" того, кто напоминает ему конкретного человека, внешнее сходство оказывается отнюдь не решающим фактором. Например, клиент, всю жизнь ощущавший давление со стороны матери, может выбрать для исполнения роли своей матери массивного высокого мужчину, хотя в реальной жизни его мать может быть небольшого роста и хрупкого сложения. Здесь важно то, что клиент всегда воспринимал свою мать великаном и потому выбирает очень крупного мужчину для изображения ее в психодраматическом действии.

В качестве *зрителей* выступают члены группы, не принимающие непосредственного участия в психодраматическом действии, но обсуждающие ситуацию после ее завершения (не только относительно протагониста и участников психодрамы, но и применительно к самим себе). На заключительном этапе занятия они демонстрируют свое эмоциональное отношение к происходящему, рассказывают о волнующих их проблемах и конфликтах, которые аналогичны разыгранным в психодраме.

Задача зрителей, с одной стороны, помочь протагонисту, реагируя критически или сочувственно на то, что происходит на сцене, с другой - помочь самим себе, переживая происходящее на сцене и таким образом достигая инсайта в отношении своих собственных мотивов и конфликтов. Когда сценическое действие заканчивается, зрители

могут помочь протагонисту осознать его собственные проблемы, не анализируя их по стереотипу психолога, диагностирующего клинический случай, а рассказывая различные случаи из своего личного опыта, похожие на то, что происходило с протагонистом.

В результате он чувствует себя увереннее, зная, что неодинок со своими проблемами, что другие тоже могут испытывать подобные трудности и вследствие этого они способны к сопереживанию и пониманию его ситуации.

Сцена - это место в пространстве, где разворачивается действие. Часто психодраму применяют в специально организованных для этого театрах или приспособленных для игры кабинетах.

Классической формой психодраматической сцены является сцена в Мореновском терапевтическом театре, в Беконе, штат Нью-Йорк. Она представляет собой трехъярусную конструкцию, над которой возвышается полукруглый балкон.

Располагаясь на *первом ярусе*, протагонист и ведущий психодрамы оказываются вне групповой ситуации, попадают

250

непосредственно в пространство психодрамы. На *втором ярусе*, где они сидят друг перед другом или прохаживаются по сцене, происходит вступительная беседа, при этом группа в той или иной степени исчезает из поля зрения протагониста. На *третьем ярусе* может осмысливаться и эмоционально переживаться уже разыгранная сцена, которая затем может плавно перейти в другую. Само психодраматическое действие разыгрывается на третьем ярусе, на круглой платформе, которая насчитывает 4 м в диаметре.

Балкон служит для конкретизации различного пространственного опыта, например взлета или падения, подъема или спуска, вскарабкивания или соскальзывания.

Если же нет подобной сцены, то вместо нее может быть использовано любое пространство в кругу группы. Оно должно быть достаточно велико, чтобы протагонист и антагонист имели простор для психодраматического действия, а само помещение должно иметь правильные пропорции.

Слишком маленькие помещения ограничивают свободу перемещения исполнителей, слишком большие - отрицательно сказываются на групповом чувстве, слишком светлые, невыразительные непригодны для изображения драматичных воображаемых или исполненных теплыми человеческими чувствами сцен. Если нет цветовых возможностей освещения, то освещение можно варьировать с помощью оконных штор и переносных ламп. В качестве реквизита используются

простые для транспортировки стулья с небольшим столиком.

251

§ 2. ФОРМЫ И ВИДЫ ПСИХОДРАМЫ

Выделяют следующие формы психодрамы:

1. Психодрама, центрированная на протагонисте.
2. Психодрама, центрированная на теме.
3. Психодрама, направленная на группу.
4. Психодрама, центрированная на группе.

Психодрама, центрированная на протагонисте

Центрированная на протагонисте психодрама концентрируется на главном исполнителе, который с помощью ведущего и партнеров изображает реальную или воображаемую ситуацию своей жизни. В результате разыгрывания психодраматической ситуации многие скрытые или вытесненные из сознания события достигают уровня переживания и осознания.

251

Психодрама, центрированная на теме

Если на занятии группы нет актуального группового конфликта или мотивированного протагониста, как это бывает в новых группах, то всегда находится тема, затрагивающая всех членов группы, которая должна быть проиллюстрирована каждым через изображение соответствующих событий. Например, один из участников группы заводит разговор о том, что испытывает волнение, оказавшись среди незнакомых людей. Другой выражает свое понимание и говорит, что ему знакомо тягостное чувство, возникающее у него по любому поводу. Третий утверждает, что тоже испытывает страх в тех ситуациях, когда ведет себя неумело.

Таким образом, центральной темой групповой беседы становится страх. Члены группы вкратце изображают ситуации, в которых страх угнетал бы каждого члена группы. Небольшие эпизоды проигрываются на импровизационной основе. Короткие сценические представления позволяют распознать важные проблемы отдельных участников группы, и они служат материалом для последующей, центрированной на протагонисте или направленной на группу психодрамы.

252

Психодрама, направленная на группу

Направленная на группу психодрама зачастую осуществляется в виде психодрамы, центрированной на протагонисте. Характерной особенностью направленной на группу психодрамы является работа с проблемой, затрагивающей всех членов группы. Такой проблемой в группе супружеских пар может быть супружеская неверность, в группе алкоголиков - возвращение поздно ночью домой из бара или ресторана, в группе подростков - возможное отбывание срока в исправительной колонии, в группе родителей - проблемы с подрастающими детьми. Почти все участники группы получают возможность для идентификации, которая детально прорабатывается в фазе обсуждения. Как и при центрированной на протагонисте психодраме, психодрама, направленная на группу, может быть нацелена на раскрытие этиологии того или иного состояния, но прежде всего она ориентирована на обретение всеми участниками группы нового, углубленного понимания проблематики, в той или иной степени затрагивающей каждого из них.

252

Психодрама, центрированная на группе

Центрированная на группе психодрама занимается эмоциональными отношениями участников группы друг с другом и возникающими "здесь и теперь" общими проблемами, вытекающими из этих отношений. Такая форма психодрамы применяется при синдроме ролевого дефицита, при делинквентном поведении, различного рода фобиях, при ролевых конфликтах, для повышения креативности.

Размер группы в психодраме составляет от 6 до 9 человек. Если группа меньше 6 человек, то получается слишком мало зрителей. Если группа слишком велика - даже опытному режиссеру нелегко управляться с запросами протагониста, улавливать реакции отдельных членов группы и следить за динамикой всей группы. Для целенаправленной психодрамы имеет значение состав группы.

Психодрама в группе требует гетерогенного состава группы. Участники группы (различные по своему полу, структуре личности, способностям, опыту) способны изобразить неожиданные ситуации более полно, чем гомогенные группы.

Психодрама для группы чаще всего осуществляется в гомогенных по составу группах (например,

группах супружеских пар, родителей, подростков, алкоголиков и т.д.). Изображение какой-нибудь проблемы протагониста и работа с ней в гомогенной группе влияют не только на протагониста, но и на всех участников группы. Это - пример изображения их собственных проблем и работы с ними.

Драматическая группа может быть либо *закрытой*, либо *открытой*. В *закрытой* группе быстрее возникает сильная групповая сплоченность. *Открытая* группа рассматривается как естественное следствие психодрамы, целью которой является быстрое обретение самостоятельности каждым участником группы в реальной жизни.

Длительность психодрамы. Обычно сеанс представляется как встреча продолжительностью 50 мин. В реальности встречи могут быть короче или длиннее, и протяженность сеансов зависит от остроты, сложности проблем клиента, от его реакции. Примерные рамки сеанса: от 15-20 мин до 4ч.

Основные компоненты психодрамы: ролевая игра, спонтанность, "теле", катарсис, инсайт.

Ролевая игра - участие в импровизированном представлении, когда человеку предоставляется возможность творчески проработать личные проблемы и внутренние конфликты.

253

Психодрама создает такие условия, при которых участники группы, играя роль, могут творчески работать над своими личностными проблемами. Д. Морено подчеркивал, что между исполнителем роли в психодраме и актером существует большая разница: актер играет то, что написано автором сценария, он должен обладать способностью перевоплощаться по заказу. В психодраме это умение создавать "фальшивый фасад" может оказаться только помехой.

В отличие от театра психодрама поощряет импровизацию- разыгрывание ролей и ситуаций, актуальных для группы, поэтому и "сценарий", и "постановка" являются результатом работы не профессионалов, а самих участников группы.

Спонтанность - это поведение и чувства, не регулируемые воздействием извне, поэтому в психодраме нет заранее написанных сценариев и ролей. Д. Морено рассматривал спонтанное поведение в психодраме как противоядие от все возрастающей ригидности социальных ролей.

В группе психодрамы участники учатся расширять свой ролевой репертуар и предавать самоисследованию такую направленность, о возможности которой они прежде не подозревали. В понимании Д. Морено, спонтанность - это ключ, с помощью которого можно освободить творчество: "Творчество подобно спящей красавице, которую надо пробудить. Лучшим средством для этого является спонтанность", - пишет он.

Спонтанность предполагает два важных параметра: *адекватность ответа, новизну*.

В идеале поведение должно быть как новым, так и адекватным данной ситуации. Если член группы незнаком с социальными ограничениями, которые накладываются на разыгрываемую им роль, то его поведение может быть спонтанным, а подход к роли - творческим, но совершенно неприемлемым. Спонтанность в психодраме проявляется в том, что проблемы и отношения не анализируются на словах, а переживаются в каждый данный момент их существования.

В психодраматическом действии нет прошлого и будущего - есть только настоящее, все происходящее переживается в реальном действии. Это дает возможность ее участнику объективизировать свое прошлое, проявить его вовне. Как ребенок от имени игрушки может высказать все, что ему не дозволено говорить самому, так участник психодрамы от имени своего персонажа, перевоплощаясь и импровизируя,

254

может достаточно глубоко раскрыть свое внутреннее "Я" независимо от того, идет ли речь о прошлом, будущем, настоящем.

Если понятие "перенос", по З. Фрейду, обозначает односторонний процесс передачи эмоций от пациента психотерапевту, а "контрперенос" - от психотерапевта пациенту, то "теле", по Д. Морено, обозначает двусторонний процесс передачи эмоций между клиентом и режиссером и среди членов группы. Морено определял "теле" как вчувствование друг в друга, как взаимосвязь всех эмоциональных проявлений переноса, контрпереноса и эмпатии. В то время как *эмпатия* - одностороннее вчувствование одного человека во внутренний мир другого, "теле" представляет собой взаимный обмен эмпатиями. "Теле" может включать в себя как положительные (позитивные "теле"), так и отрицательные (негативные "теле") эмоции, возникающие в психодраматической ситуации. Это вчувствование индивидов друг в друга Морено называл цементом, который скрепляет группу.

Результатом использования "теле" является признание того, что мы видим других не такими, какими они есть на самом деле, а такими, какими они проявляются в отношении к нам. Психодрама создает в группе своего рода лабораторные условия, в которых одни участники могут анализировать свое восприятие других.

Понятие "теле" наиболее приемлемо в *социодраме* - особой разновидности психодрамы, для которой характерна общая групповая тема.

Участники социодрамы вместо того, чтобы исследовать личные проблемы каждого, имеют дело с фактором, влияющим на всех присутствующих. Члены группы используют ролевые игры, чтобы исследовать свои отношения к социокультурным потребностям, таким, как предубеждение, отношения между родителями и детьми, конфликты между населением и чиновниками, расизм и т.д. Посредством спонтанных творческих действий участники изучают свое восприятие этих проблем, свою реакцию на них, а также связанные с ними чувства и способы поведения, чтобы повысить существующий в группе уровень взаимопонимания.

Катарсис понимается как чувственное потрясение и внутреннее очищение. Д. Морено несколько расширил это понятие, распространив действие катарсиса не только на зрителей, но и на актера. Он говорил о том, что психодрама

255

имеет лечебный эффект не столько по отношению к зрителю (вторичный катарсис), сколько по отношению к самому актеру, который разыгрывает драму и освобождает себя от нее. Д. Морено образно отмечал, что различия между зрителями традиционного театра и зрителями психодрамы можно сравнить с различием между человеком, который смотрит фильм об извержении вулкана, и человеком, который непосредственно наблюдает извержение у подножия вулкана.

Инсайт - это вид познания, который приводит к немедленному решению или новому пониманию проблемы. Это прозрение, озарение. Инсайт - это изменение в структуре перцептивного поля участников психодрамы. Инсайт может возникнуть не только во время катарсиса, но и во время обсуждения разыгранной психодрамы тогда, когда связанные с ним переживания уже ослаблены. Целью психодрамы является создание такого группового климата, в котором было бы возможно максимальное проявление катарсиса и инсайта.

256 Основные фазы психодрамы

1. Разогрев и разминка.
2. Собственно драматическое действие.
3. Обсуждение (предоставление обратной связи и эмоциональный обмен).

Во время **1-й фазы** происходят вывод протагониста, получение материала для дискуссии, предварительное обсуждение проблемы и самой ситуации с протагонистом, подготовка протагониста и других участников, организация пространства для психодраматического действия.

Первая фаза состоит из трех стадий:

1. Постепенное раскрепощение двигательной активности участников.
2. Стимуляция спонтанных поведенческих реакций.
3. Фокусировка членов группы на конкретной проблеме. Различают *направленный* и *ненаправленный* разогрев.

Направленный разогрев используется в ситуации, когда протагонист вступает в сеанс, не будучи готовым к ролевой игре. Здесь задача режиссера - максимально реализовать стадию разогрева для достижения обычных для нее целей. Используются вербальные и невербальные приемы.

Ненаправленный разогрев может быть сфокусированным и специфическим. В этом случае протагонист входит в сеанс,

256

будучи готовым иметь дело с определенной темой. Нет необходимости тщательно проходить стадию разогрева, но это не значит, что режиссер может немедленно перейти к стадии действия. Следует провести короткий разогрев, так как такие протагонисты часто перевозбуждены и требуется некоторый период для их "остывания". Затем начинается действие. В других случаях протагонист вступает в сеанс подготовленным к участию в ролевой игре, но определенная тема не называется. Во втором случае ключи для начала сцены действия надо подобрать, и это должен сделать режиссер.

Во время разминки члены группы выполняют ряд несложных упражнений, облегчающих в дальнейшем исполнение определенных ролей в психодраме. Во время разминки участники психологически и физически раскрепощаются, снимают излишнюю напряженность и

тревожность, настраиваются на игровые роли. Разминка может проводиться в виде словесных или телесных упражнений или в форме комбинации тех и других. Ее задачи: стимулирование спонтанности участников, ослабление страха, тревоги и беспокойства, снятие защиты, создание соответствующей эмоциональной атмосферы.

Для решения этих задач используются различные вспомогательные приемы: дискуссии, живые скульптуры, импровизации, разыгрывание сказок, фантастических ситуаций и т.д.

С помощью разминки в группе создается атмосфера, побуждающая участников действовать спонтанно и идти на риск для создания чувства доверия и безопасности.

Разминка особенно полезна в тех случаях, когда члены группы сопротивляются исследованию предложенной им темы и стесняются первыми брать на себя роль протагониста. Она помогает участникам настроиться на занятие, познакомиться друг с другом, снижает уровень их тревожности. Разминка может быть *вербальной* или *невербальной*.

Невербальные разминки косвенно помогают участникам преодолевать свое сопротивление открытому разговору о чувствах и проблемах. Физические действия служат целям активизации участников. Для того чтобы помочь им вспомнить детские впечатления, которые могут иметь отношения к воспроизведенным в психодраме конфликтам, предлагается такое упражнение: членам группы раздают карандаши и бумагу и просят, чтобы каждый своей, обязательно "нерабочей" рукой написал о своих впечатлениях, относящихся

257

к тому времени, когда он только учился писать. Каракули, выходящие из-под непривычной к письму руки, могут расслабить действие взрослой психологической защиты.

После разминки начинается подготовка психодраматического действия. Кто-либо из членов группы рассказывает о своей жизненной проблеме, касающейся сферы человеческих отношений, такой, какую он хотел бы решить в группе "здесь и теперь".

Эта проблема становится основной темой или сюжетом психодрамы. Рассказчик обрисовывает суть проблемы, называет ее реальных участников в жизни, характеризует их, описывает их поведение в проблемной ситуации, включая и собственное. Затем между членами группы, согласившимися стать участниками психодрамы, распределяются роли тех людей, которые в жизни участвуют в проблемной ситуации и между которыми складываются непростые взаимоотношения. В распределении ролей участвует сам автор проблемы. Для исполнения каждой роли он подбирает тех, кто более всего подходит по своим внешним данным и поведению.

Иногда тема выбирается исходя из предварительного знакомства с членами группы или обстоятельств, которые выявились в ходе разминки. Когда специфика ситуации становится ясной, протагониста просят, чтобы он рассказал ситуацию достаточно подробно, а потом разыграл ее.

Протагонист обставляет сцену с помощью подручных средств так, чтобы она максимально соответствовала воспроизводимому событию. Для этого в помещении, где разыгрывается психодрама, должен быть богатый выбор возможностей. В классическом варианте стулья в помещении расставляются так, как это делается для зрителей в театре. Лучше, чтобы это было подобие амфитеатра (с полукруглой многоярусной сценой), имеющее частично отгороженное пространство и балкон.

2-я фаза психодрамы представляет собой собственно психодраматическое действие, когда импровизированно воссоздаются и проигрываются в ролях реальные проблемные жизненные ситуации.

Чаще всего автор проблемы играет роль самого себя. Проблемная ситуация проигрывается с разных сторон и различными способами для того, чтобы лучше понять и осознать суть самой проблемы, найти наиболее разумный способ ее решения. В ходе психодраматического действия клиент может достичь катарсиса и осознать свои истинные чувства.

258

отношения, установки, проблемы и конфликты. Облегчить эти процессы помогает целый ряд приемов: "зеркало", "двойники", другие "Я", "монолог", "диалог", "построение будущего", "проба реальности" и др.

3-я фаза - обсуждение, или интерпретация, - является завершающей. Когда действие закончено, протагонист и остальные члены группы приступают к его анализу. Начинается он обычно с высказываний клиентов, не принимавших непосредственного участия в психодраматическом действии: о своих впечатлениях, о собственных переживаниях, ассоциациях, мыслях, воспоминаниях, которые возникли у них во время разыгрывания ролевых ситуаций. Здесь также предоставляется обратная связь протагонисту, происходят анализ и интерпретация

психодраматического действия, затем высказываются вспомогательные "Я", которые говорят о своих чувствах, о своем видении ситуации, о тех переживаниях, которые возникли у них во время разворачивания психодраматического действия. Затем слово предоставляется протагонисту, и завершает обсуждение психолог со своим видением проблем клиента. Сначала участникам предлагается рассказать о чувствах, которые вызвала у них психодрама, о том, какое отношение, на их взгляд, она может иметь к каждому из них. После обсуждения эмоциональных реакций члены группы переходят к более конкретному обсуждению психодраматического действия, чтобы помочь протагонисту извлечь из него пользу.

Фаза обсуждения обычно состоит из двух частей: ролевой обратной связи; идентификационной обратной связи.

В **ролевой обратной связи** партнеры по очереди описывают протагонисту чувства, которые появлялись у них при исполнении отведенных им ролей, а также при изображении протагониста при обмене ролями. Благодаря вербальной фиксации чувств, пережитым им в разных ролях, протагонист видит себя и свое поведение совершенно в другом ракурсе, чем если бы он вспоминал или рассказывал о случившемся только со своей позиции.

В **идентификационной обратной связи** участвуют зрители и ведущий психодрамы, поскольку во время игры они идентифицировались с протагонистом или с одним из изображенных людей, имеющих к нему отношение. Например, обычно молчаливый участник группы просит слова и сообщает, сколь сильна была его идентификация с протагонистом в детской сцене. В его детстве случилось нечто подобное, только ревновал он не к своему младшему брату, а к

259

старшей сестре, которую выделял среди них двоих отец. Однажды он не смог больше смотреть, как ее балуют, и тоже убежал из дома. После того как этот участник группы закончил описание своей идентификации с протагонистом, другой участник группы рассказывает о своем сильном переживании в детской сцене.

Идентификация также является важной информацией об участниках группы. Отчет об идентификационном переживании может облегчить зажатому человеку выход его собственной проблематики. Кроме того, психосоматические реакции, достаточно часто возникающие у зрителей в фазе игры, при идентификационной обратной связи быстро исчезают. В выраженных случаях затруднения симптомоносителей должны быть проработаны в психодраме. Как только собственная, зачастую давно минувшая, идентификационно-специфическая конфликтная ситуация проигрывается и у протагониста происходит катарсис, психосоматические нарушения сменяются чувством освобождения и разрядки.

На этой стадии решаются следующие задачи:

- *де-ролинг* - выход из роли, которую протагонист играл во время действия, происходит в форме короткой дискуссии, процесса выражения чувств и обмена ими со стороны протагониста и получения обратной связи;

- *эмоциональная стабильность* - как часть процесса выхода из роли рассматривается восстановление эмоциональной стабильности после окончания действия;

- *комфортное состояние* - этому ощущению способствует понимание того, что кто-то старается разделить с тобой твои сложности. Зачастую просто способность объективно оценить свою ситуацию сама по себе усиливает ощущение комфортности. В крайнем случае, режиссер должен помочь протагонисту понять, что его трудности не так уж необычны, что многие люди сталкиваются с подобными или еще более сложными проблемами;

- *способность понимать себя* - увеличение в клиенте способности понимать себя, свое поведение, свое воздействие на окружающих - эту задачу режиссера выделяет подавляющее большинство участников психодраматических сеансов. Обычно это проходит в ходе интерпретации, даваемой режиссером.

Основным правилом стадии обсуждения служит отсутствие действия. Используются словесные приемы, такие как обмен чувствами, обсуждение или анализ.

260

§ 3. МЕТОДИКИ ПСИХОДРАМЫ

При проведении психодрамы используются следующие типичные методики:

1. Представление самого себя (самопрезентация).
2. Монолог.
3. Дублирование (множественное дублирование).
4. Обмен ролями.

5. "Пустой" стул и "высокий" стул.
6. "Зеркало".
7. Проигрывание возможных будущих жизненных ситуаций.
8. "За спиной".
9. Идеальный друг.
10. Волшебный магазин.

1. **Представление самого себя (самопрезентация).** Это одна из самых простых техник. Она состоит из серии коротких ролевых действий, в которых протагонист изображает самого себя или кого-то очень важного для себя. В этих действиях протагонист является единственным участником и представление получается абсолютно субъективным.

2. **Монолог.** Эта техника выглядит как комментирование своих действий в середине сцены, перед ее началом или в конце.

Монолог представляет собой реплику, высказывание человека - автора проблемы. В нем он выражает суть проблемы, высказывает свои мысли и чувства. Представляемый актером персонаж обращается не к другим действующим лицам, а к самому себе. Это полезный прием позволяет протагонисту взглянуть на свои эмоции как бы со стороны и таким образом проанализировать свои реакции на текущую ситуацию.

Монолог особенно эффективен при выявлении расхождений между скрываемыми и показными чувствами и мыслями. Этот прием предоставляет аудитории информацию о скрытых мыслях протагониста и тенденциях их дальнейшего развития.

Протагонист представляется "здесь и сейчас". Например, клиент разыгрывает сцену возвращения домой с работы. Он идет от станции метро к своему дому. В реальной жизни он обычно не вербализует свои мысли, будучи наедине с самим собой, но думает он о себе. Режиссер предлагает ему воспользоваться техникой монолога: говорить вслух во время ходьбы все, что он думает и чувствует в момент "здесь и сейчас". Клиент долго ходит по сцене, покачивая головой, постепенно настраиваясь на ситуацию, которая изо дня в день повторяется в жизни. Лицо его хмурится, голова уходит

261

в плечи, безвольно свешивается на грудь, он в унынии Тихим голосом, почти шепотом он начинает говорить: "Мне надоела моя жизнь. Правда, у меня хорошая работа, но если бы кто-нибудь мог знать, как мне не хочется по вечерам возвращаться домой. Я заранее знаю, что меня там ждет: моя мать, с ее жалобами на бесконечные боли, которые не может вылечить ни один врач, и моя сестра - угрюмая, несчастная старая дева, вынужденная посвятить свою жизнь матери и испытывающая от этого обиду и негодование. Она чувствует, что жизнь проходит мимо нее, но у нее не хватает мужества сделать какую-нибудь попытку изменить положение вещей, начать новую жизнь. И я - точная копия моей сестры: злящийся на них обеих за то, что вынужден содержать их".

3. Дублирование (множественное дублирование).

Дублирование в психодраме осуществляется двойником, который берет на себя роль автора проблемы, дополняя ее и подчеркивая те или иные моменты в психологии и поведении автора. Двойник может выступать в роли "внутреннего голоса" автора. В таком случае он выражает и высказывает его скрытые мысли и чувства. Двойник может усиливать те или иные моменты поведения автора в проблемной ситуации, изображать их комически, действовать совершенно противоположным образом и т.д.

Двойник, или второе "Я", - участник, способный в любой момент заменить протагониста. Если протагонист не может развивать действие дальше, то двойник помогает ему. Иногда психодраматическое действие строится так, что двойник высказывает тайные чувства и помыслы протагониста, выполняя роль его внутреннего голоса. В некоторых группах участники поочередно вступают в действие, становясь то протагонистом, то двойником. Двойник принимает те же позы, так же себя ведет, помогая тем самым протагонисту исполнять свою роль. Пытаясь выдать скрытые мысли

протагониста, двойник обогащает его выступление. Он может быть нейтральным (бесцветным), ироничным, страстным, оппозиционером.

Нейтральный двойник подтверждает или только несколько усиливает чувства протагониста.

Иронический двойник выполняет роль протагониста в ироническом, юмористическом ключе, подталкивая его на более глубокое изучение проблемы.

Страстный двойник усиливает чувства протагониста, делает их более яркими и понятными.

Двойник-оппозиционер старается занять позицию, противоположную позиции протагониста, чтобы вызвать его на спор и привлечь его внимание к альтернативным вариантам поведения. Двойник воспринимает действие протагониста одновременно и со стороны, и изнутри, это позволяет ему понять протагониста так, как не может никто другой из членов группы.

Важно, чтобы двойник во всех случаях выражал чувства протагониста, а не свои собственные.

4. Обмен ролями. При обмене ролями протагонист играет в психодраме роль какой-нибудь другой ключевой фигуры, а вспомогательное "Я" берет на себя роль протагониста. Цель обмена ролями состоит в том, чтобы человек, выступающий как вспомогательное "Я", лучше уяснил свою собственную роль, глядя на ее исполнение протагонистом.

В других случаях этот прием используется для того, чтобы одни участники могли достичь эмпатического понимания затруднений, которые испытывают другие, взглянуть на мир с их точки зрения.

Эта методика позволяет, с одной стороны, понять затруднения протагониста, помочь ему более точно выразить свой замысел, а с другой - дает возможность вспомогательному "Я" показать свое понимание ситуации, выразить свое отношение к ней. Например, при разыгрывании сцены ссоры между супругами, где роль протагониста исполняет жена, а вспомогательного "Я" - муж, их просят поменяться ролями. В таком случае, психодраматическое действие может принять совсем другое направление: помочь разрешить конфликт или найти адекватную форму поведения в той или иной ситуации.

При этой технике клиент в межличностной ситуации принимает на себя роль другого ее участника. Таким образом, искажение восприятия другого во взаимодействии может быть обнаружено, понято и проработано в действии, в контексте данной группы.

Обмен ролями эффективно используется в работе с детьми младшего и среднего возраста как техника социализации и самоинтеграции. Дети охотно берут на себя роли родителей или взрослых и таким образом осваивают новый социальный опыт.

Для взрослых обмен ролями - наиболее эффективный и быстрый метод достижения инсайта через действие. Если мать заставить жить по ее собственным требованиям хотя бы несколько минут, в течение которых она меняется ролями со

своим ребенком, то это может оказаться достаточным для того, чтобы произвести значительные изменения в ее поведении.

5. "Пустой" стул и "высокий" стул. При использовании техники "пустого" стула клиент может отреагировать через действие свои проблемы, воображая своего антагониста сидящим на пустом стуле на сцене. Клиент взаимодействует с этим фантомом и даже обменивается с ним ролями, и в роли фантома взаимодействует с воображаемым самим собой. Иными словами, клиент, с позиции отсутствующего индивида и его роли, взаимодействует с фантомным индивидом, условно принявшим роль самого клиента после того, как клиент и отсутствующий или фантомный индивид обменялись ролями.

При использовании техники "высокого" стула обычный стул помещают на подставке так, чтобы клиент, сидящий на нем, возвышался над остальными сидящими (он может встать на стул, чтобы быть выше всех на сцене). Это делается для того, чтобы придать клиенту-протагонисту силу или ощущение силы, которая ему необходима, чтобы успешно справиться со своими врагами в психодраматическом действии или с другими людьми, важными для него, но которые обычно подавляют его в реальной жизни.

Опыт "высокого" стула может помочь клиенту научиться более успешно справляться с угрожающей реальностью.

6. "Зеркало". Упражнение "Зеркало" по смыслу близко к упражнению "Обмен ролями". "Зеркало" позволяет протагонисту понять, как его воспринимают другие. Когда режиссер чувствует, что пора применить именно этот прием, он предлагает протагонисту отойти в сторону и понаблюдать затем, как его изображают вспомогательные "Я". Часто протагонисты бывают весьма удивлены тем, какое впечатление они производят. "Зеркало" позволяет им взглянуть со стороны на свои действия, а также обрести новый взгляд на свое собственное поведение.

Этот метод используется в группах, где основное внимание уделяется выработке умения вести себя в соответствии с ситуацией. "Зеркало" создает визуальную и вербальную обратную связь между протагонистом и его вспомогательными "Я", которые могут утрированно изображать привычки протагониста и показывать ему некоторые возможные альтернативы в его манере

поведения.

Техника "Зеркало", как и "Обмен ролями", используется для того, чтобы помочь клиенту понять, как видят его другие и как они склонны реагировать на него.

264

Когда режиссер считает нужным применить эту технику, клиент отходит в сторону или садится вместе со зрителями и наблюдает за тем, как актер-вспомогательное "Я" исполняет его роль, т.е. изображает самого клиента и взаимодействует с другими вспомогательными "Я" в психодраматическом представлении ситуации клиента или его поведении так, как они сами видят это. Таким образом, клиент может увидеть какую-то часть себя такой, какой ее видят другие, или как другие понимают то, каким он видит самого себя. Иными словами, зеркальное изображение себя другим человеком позволяет увидеть самого себя в совершенно новом свете, что оказывается очень эффективным при работе с регрессивными или аутентичными клиентами.

7. Проигрывание возможных будущих жизненных ситуаций. Участники должны представить себе, что произошло бы, если реально драматизируемая ими проблемная ситуация оказалась иной, чем она есть на самом деле, или разрешилась каким-нибудь другим способом. Импровизированно воссоздаются и проигрываются возможные ситуации, которые могут сложиться в будущем. Метод применяется для того, чтобы подготовить протагониста к ситуациям, возникновение которых можно предвидеть в будущем. Проигрывая эти ситуации заранее протагонист готовится к ним и вносит соответствующие коррективы в свое поведение.

8. "За спиной". Техника "За спиной" заключается в том, что клиент садится на сцене на стул спиной к зрителям, а режиссер призывает зрителей к обсуждению клиента, давая тем самым ему возможность понять, как видят его другие.

9. Идеальный другой. Использование техники "идеальный другой" помогает снизить напряженность клиента в конце психодраматического действия, а также дает ему возможность испытать отношение к себе, которого он так жаждет, но которое может и не быть возможным в реальной жизни. "Другой", изображаемый в психодраме, может являться одним из супругов, родителей, друзей, в то время как "идеальный другой" - это тот же самый, изображаемый вспомогательным "Я", который в психодраме становится тем идеальным образом этого человека, т.е. таким, каким его хотел бы видеть клиент в реальной жизни.

Эта техника часто описывалась теми, кто испытал ее на себе, как дающая очень ценный эмоциональный опыт.

10. Волшебный магазин. Одной из наиболее широко применяемых в психодраме разминок является игра под названием "*Волшебный магазин*". Эта техника помогает клиенту

265

осознать свои истинные цели и желания в жизни: клиент взаимодействует с владельцем "волшебного магазина", которого часто изображает вспомогательное "Я" или режиссер.

Режиссер просит участников представить себе, что на сцене открыта лавочка, где продаются всякие чудесные вещи: любовь, мужество, мудрость, талант и т.д. Владелец магазина предлагает клиенту на выбор все, что он только может пожелать: богатство, успех, счастье, интеллект гения.

Добровольцев просят выйти вперед и попробовать выменять какой-нибудь товар. Например, кто-нибудь должен попросить "уважение". Режиссер, играющий роль хозяина лавки, уточняет: "Сколько нужно уважения", "От кого", "В связи с чем" и т.д.

В то же самое время владелец магазина требует в уплату от клиента что-нибудь из того, что пациенту тоже дорого, например здоровье, любовь, честь, независимость. Это ставит клиента перед дилеммой и обычно заставляет его немедленно обратиться внутрь самого себя, чтобы осознать, что он на самом деле ценит и чего хочет в жизни. Результатом взаимодействия клиента и продавца является либо принятие сделки, либо отказ от нее, либо, что случается очень часто, неспособность покупателя принять какое-то решение. Разработка этой темы приводит к тому, что добровольные покупатели начинают лучше понимать цель своей покупки и осознавать последствия своих действий. Кроме того, в процессе торга может быть найдена тема, подходящая для разыгрывания в психодраме. Но каким бы ни было окончательное решение клиента, важно то, что он в результате непременно узнает что-то новое о самом себе.

Выбор приемов определяется составом группы и готовностью ее членов к спонтанным действиям, направленным на достижение общегрупповой цели. Психодрама помогает человеку понять и реализовать себя, создавая для него условия, допускающие совершение ошибок без риска расплаты за них и получения негативного подкрепления. Однако в силу именно своей действенности психодрама требует высокой компетентности от режиссера.

Несомненным достоинством психодрамы является то, что в активную работу вовлекаются все члены группы, особенно те, кто выбран на роль вспомогательных "Я". Для психодрамы имеют значения такие аспекты групповой динамики, как групповые нормы, общегрупповые темы, борьба влияний.

Опытный режиссер выборочно применяет различные методики, управляет с их помощью развитием психодраматического действия, усиливая и углубляя катарсис и инсайт.

266

Раздел IV. ИНДИВИДУАЛЬНАЯ И ГРУППОВАЯ ПСИХОКОРРЕКЦИЯ

Глава 1. ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ПСИХОКОРРЕКЦИЯ

§ 1. ПОКАЗАНИЯ К ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПСИХОКОРРЕКЦИИ

Психокоррекция на практике применяется в двух формах: индивидуальной и групповой.

В случае *индивидуальной* психокоррекционной работы психолог работает с клиентом один на один при отсутствии посторонних лиц. Во *втором случае* он работает с группой клиентов, которые в психокоррекционном процессе взаимодействуют не только с психологом, но и друг с другом.

Достоинством индивидуальной психокоррекции является то, что она обеспечивает конфиденциальность, тайну и по своему результату бывает более глубокой, чем групповая. Все внимание психолога направлено только на одного человека. Индивидуальная психокоррекция удобна тем, что лучше раскрывает особенности клиента, снимает у него психологические барьеры, которые неизбежно возникают и с трудом преодолеваются в том случае, когда человеку приходится откровенно высказываться в присутствии других людей.

Но этот вид психокоррекции малоэффективен при решении проблем межличностного характера, для которых необходима работа в группе.

Необходимыми условиями индивидуальной психологической коррекции являются следующие: добровольное согласие на получение такой помощи;

доверие клиента к психологу;

активность клиента и его творческо-исследовательское отношение к собственным проблемам;

право клиента принимать или не принимать оказываемую помощь;

право клиента самому решать вопросы в своей жизни.

267

Важной личностной предпосылкой эффективной работы является *стремление самого психолога к самоактуализации и личностному росту*. Освоение психокоррекции необходимо начинать с себя, с постоянной работы над развитием гибкости, спонтанности и мужества. Личностный рост предполагает реалистичное отношение к себе, постоянную открытость новому опыту, готовность внутренне изменяться, исследовать и творить себя, брать на себя ответственность за свои решения и действия.

Форма индивидуальной психокоррекции выбирается в следующих случаях:

- когда проблемы клиента индивидуального, а не межличностного характера;
- когда клиент категорически отказывается работать в группе или по каким-либо причинам его работа в группе невозможна; • когда применяются достаточно сильные методы психологического воздействия и клиента необходимо постоянно держать под наблюдением и контролем; • когда у клиента выявлена сильная тревожность; • когда выявлена сильная заторможенность; • при неуверенности в себе; • при необоснованных страхах;
- при проблемах недостаточного осознания самого себя; • при утрате смысла и цели жизни.

Иногда бывает и так, что по характеру проблемы клиенту требуется групповая работа, но он категорически отказывается работать в группе. Тогда, в качестве первого шага на пути реабилитации можно использовать индивидуальную работу. И постепенно, по мере готовности, подводить клиента к осознанию необходимости включения в групповую работу.

Противопоказаниями для групповой психокоррекционной работы могут служить сильно выраженная возбудимость и эмоциональная неуравновешенность клиента, трудный характер, физическая болезнь, недостаточный уровень интеллектуального или морального развития и т.п. При сильнодействующих психокоррекционных процедурах у таких людей может наступить эмоциональный стресс или эмоциональный срыв.

В силу других причин клиент может сознательно или бессознательно мешать работать другим участникам группы.

И, наконец, он может не понимать, что от него требуется или вести себя в группе недостаточно культурно, шокируя других и выводя их из равновесия. Иногда клиент хочет

и ему действительно необходимо работать в группе, но фактически внутренне он сопротивляется этому. Тогда психолог может постараться снять внутреннее сопротивление клиента, убедить его в необходимости включиться в групповую работу и помочь ему это сделать практически.

Есть клиенты, которые в обычных психокоррекционных ситуациях ведут себя вполне нормально, но теряют контроль над собой, когда чувствуют сильное психологическое воздействие. В этом случае сильно действующую психологическую процедуру необходимо сначала опробовать на клиенте в индивидуальном порядке, а затем уже включать его в группу.

Индивидуальная психокоррекция помогает только тем, у кого есть действительные психологические или поведенческие проблемы. Наличие таких проблем может установить профессиональный психолог или осознать сам клиент. Иногда человеку кажется, что у него есть проблемы, хотя на самом деле их нет. Иногда напротив, кажется, что проблемы нет, хотя на самом деле она существует.

Психокоррекция мало чем может помочь людям, у которых психологические или поведенческие отклонения вызваны серьезными заболеваниями органического характера. Для таких людей необходима помощь психотерапевтов или психиатров.

Основные методы индивидуального психокоррекционного воздействия

1. Убеждение. В основном применяется к людям, обладающим высоким уровнем интеллектуального развития и способным самостоятельно справиться со своими психологическими проблемами. Это, как правило, люди с достаточно развитой силой воли, но до начала психокоррекционного воздействия не убежденные в том, что у них действительно есть проблемы, над которыми стоит работать, или просто не верящие в то, что с помощью психолога им удастся эти проблемы решить.

Убеждение начинается с выяснения того, что знает клиент о своих проблемах и как он их понимает. Затем психолог обсуждает и согласовывает с клиентом цели и задачи психокоррекции, и только после того, как клиент согласится, начинает работу с ним.

Психолог подробно разъясняет клиенту что, как и почему он делает, а также - если в этом есть необходимость - объясняет причины возникновения и способ избавления от недостатков. Убеждение как метод психологического воздействия обычно применяется по отношению к маловнушаемым

людям. Что же касается сильно внушаемых, то для них наилучший способ воздействия - внушение.

Если клиент обладает высоким уровнем интеллектуального развития, то по отношению к нему целесообразно использовать убеждение и внушение в комплексе.

Используя метод убеждения, психолог пользуется следующими приемами:

1. Выясняет собственное отношение клиента к беспокоящим его психологическим и поведенческим проблемам, устанавливает причины, в силу которых он придерживается той или иной позиции. Прежде чем пытаться в чем-то убедить клиента, необходимо выяснить его точку зрения на проблему. Зная заранее точку зрения клиента, легче подобрать персонально для него убедительные аргументы, факты и нужную логику доказательства.

2. Исходит из того, что в понимании своей проблемы клиент прав. Обсуждаются с ним различные точки зрения на данную проблему. Психолог, заранее не отвергая и не отрицая возможную правоту клиента, не пытаясь сразу и полностью его переубедить, приглашает его выслушать и взвесить разные точки зрения. Клиент, доверяющий психологу, как правило, соглашается на это и выражает готовность признать правоту психолога.

3. Предлагает клиенту самостоятельно принять решение о том, каким рекомендациям следовать и каким - не следовать. Прежде чем предоставить клиенту такую возможность, необходимо договориться с ним о том, что он и психолог находятся друг с другом в равнопартнерских отношениях и имеют право не только ставить друг перед другом вопросы, но и делать вполне самостоятельные выводы, принимать независимые решения.

4. Делит проблему, обсуждаемую с клиентом, на ряд частных вопросов и последовательно добивается согласия клиента с теми ответами на эти вопросы, которые хочет получить сам. Разговор с клиентом в этом случае целесообразно строить так, чтобы сначала клиент отвечал и выражал согласие с выводами психолога на частные вопросы, а затем постепенно переходил к более сложным принципиальным вопросам. Здесь применима техника "психологического

поглаживания". Для того чтобы убедить внушаемого клиента в собственной правоте, необходимо поставить ряд вопросов, на которые клиент вынужденно отвечает "да", потом несколько вопросов, на которые клиент отвечает "может быть", и потом переходить к тем вопросам, на которые клиент

270

первоначально готов был ответить "нет", но под воздействием ответов "да" и "может быть" он уже готов ответить не столь категорично.

2. Внушение. "Это более простой, а для клиента - менее эффективный способ воздействия, чем убеждение, так как при внушении не задействована воля клиента, способная усилить психокоррекционный эффект. Но с другой стороны, пользуясь внушением, можно быстрее добиться нужного результата, так как этот метод не требует длительных разъяснений и долгих дискуссий психолога и клиента. Но зато воздействие, основанное на чистом внушении, исчезает быстрее, чем влияние, базирующееся на убеждении. В основе внушения лежит механизм прямого влияния психолога на подсознание клиента, на использование не только разума, но и чувств, эмоций. Внушение обычно используют в условиях, когда внимание и сознание клиента чем-то отвлечены. Наилучшим условием для внушения является ситуация, при которой клиента вводят в состояние полного расслабления. Это могут делать только специалисты, имеющие соответствующее образование и профессионально владеющие техникой.

Особое место среди методов индивидуального воздействия *занимает психологическое консультирование*. Задача психологического консультирования заключается в том, чтобы помочь клиенту разобраться в своих проблемах и вместе с клиентом найти пути разрешения этой ситуации.

Психологическое консультирование чаще всего рассматривают как специальную область деятельности практического психолога. Существуют особые правила и техника ведения психологического консультирования.

271

§ 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПСИХОКОРРЕКЦИИ

Индивидуально-психологическая коррекция - это обоснованное воздействие психолога на дискретные характеристики внутреннего мира человека (Г.С. Абрамова). Принятие решения о проведении индивидуальной психологической коррекции, путях ее осуществления определяется представлением психолога о содержании своей коррекционной работы.

Все богатство и разнообразие запросов клиентов может быть сведено к *четырем* основным стратегиям их отношения к ситуации.

271

Клиенты могут хотеть: изменить ситуацию; изменить себя так, чтобы адаптироваться к ситуации; выйти из ситуации; найти новые способы жить в ситуации.

Конечные задачи психокоррекционной работы состоят в достижении изменений в трех основных сферах: когнитивной, эмоциональной и поведенческой. Однако степень изменений в этих трех сферах различна при индивидуальной и групповой формах психокоррекции. При индивидуальной психокоррекции общение ограничивается диадой "клиент - психолог". Инструментом воздействия в этом случае является психолог, что ограничивает диапазон реального эмоционального воздействия и реальных вариантов поведения как в количественном плане, так и в качественном. При групповой форме коррекции инструментом воздействия выступает психокоррекционная группа. При этом складывается ситуация реального эмоционального взаимодействия, реального поведения, в которую включены клиенты с широким диапазоном различных отношений, установок, эмоциональных и поведенческих реакций. Благодаря этим особенностям акцент в индивидуальной работе переносится на сферу интеллектуального осознания, а непосредственная работа с эмоциональными и поведенческими стереотипами может ограничиваться взаимоотношениями "психолог - клиент". Учитывая специфику индивидуальной психокоррекции, можно сформулировать конкретные ее задачи в каждой из трех сфер.

1. Сфера интеллектуального осознания (когнитивный аспект). Если в групповой психокоррекции ведущей является интеракционная ориентация, то в индивидуальной - биографическая. Поэтому индивидуальная психокоррекция в большей степени ориентирована на генетическое осознание. Во время индивидуальной коррекционной работы на основании анализа своей биографии клиент может:

- осознать мотивы своего поведения, особенности своих отношений, эмоциональных и поведенческих реакций;

- осознать неконструктивный характер ряда своих отношений, эмоциональных и поведенческих стереотипов;
- осознать связь между различными психогенными факторами и соматическими расстройствами;
- осознать меру своего участия в возникновении конфликтных и психотравмирующих ситуаций;
- осознать глубокие причины своих переживаний и способах реагирования, а также условия формирования своей системы отношений.

272

2. Эмоциональная сфера. В индивидуальной психокоррекции психолог имеет дело как с "живыми" эмоциями клиента, так и с их "отражением", поэтому задачи в эмоциональной сфере в определенной степени также связаны с осознанием. В процессе психокоррекции клиент может:

- получить эмоциональную поддержку от психолога, способствующую ослаблению защитных механизмов;
- научиться понимать и вербализовать свои чувства;
- испытывать более искренние чувства к самому себе; раскрыть свои проблемы с соответствующими им переживаниями (часто скрытыми от самого себя);
- модифицировать способ переживаний, эмоционального реагирования.

3. Поведенческая сфера. В результате проведенной коррекционной работы клиент может научиться корректировать свои неадекватные реакции и овладеть новыми формами поведения.

273 Основные стадии индивидуальной психологической коррекции

1. Заключение контракта между клиентом и психологом, дающим согласие оказывать коррекционное воздействие.
2. Исследование проблем клиента.
3. Поиск способов решения проблемы.
4. Формирование психологом коррекционной программы и обсуждение ее с клиентом.
5. Реализация намеченной программы в соответствии с заключенным контрактом.
6. Оценка эффективности проведенной работы.

1. Заключение контракта между клиентом и психологом, дающим согласие оказывать коррекционное воздействие. Решение клиента заключить контракт должно быть осознанным, поэтому психолог обязан во время первой встречи предоставить клиенту максимум информации об основных целях психокоррекции; о своей квалификации; об оплате за психокоррекционные мероприятия; о приблизительной продолжительности психокоррекции; о целесообразности проведения психокоррекционных мероприятий; о риске временного ухудшения состояния в процессе психокоррекции; о границах конфиденциальности.

На данном этапе необходимо предоставить клиенту исчерпывающую информацию об условиях психокоррекционной работы. Необходимо согласовать с ним возможность аудио- и видеозаписи психокоррекционной работы. Недопустимо

273

использование таких процедур без согласия клиента. Обсуждение данного вопроса - одно из условий конфиденциальности и установления доверия между психологом и клиентом.

Выделяют два уровня конфиденциальности. *Первый уровень* относится к пределу профессионального использования информации, полученной от клиента. Каждый психолог может использовать информацию о клиенте только в профессиональных целях, он не должен распространять сведения о клиенте с другими намерениями. Сведения о клиентах (записи психолога, диагностические данные, индивидуальные карточки клиентов и т.д.) должны храниться таким образом, чтобы быть недоступными для посторонних лиц.

Второй уровень конфиденциальности относится к условиям, при которых полученная в процессе взаимодействия информация может быть использована исключительно для блага клиента. Иногда необходимо поделиться сведениями, полученными от клиента с его родителями, учителями, детьми, супругом. О своих намерениях психолог обязан поставить клиента в известность, и если клиент не возражает, то вопрос конфиденциальности из этического становится сугубо профессиональным.

Конфиденциальность нельзя возводить в абсолютный принцип, чаще всего приходится говорить о ее границах. Сформулированы основные правила по установлению такого рода границ.

1. Обязательство соблюдать конфиденциальность не абсолютно, а относительно, поскольку существуют определенные условия, способные изменить такое обязательство.
2. Конфиденциальность зависит от характера представленных клиентом сведений, тем не менее

доверительность клиента несравненно строже связывает консультанта, нежели "секретность" событий, о которых сообщает клиент.

3. Материалы встреч, которые не могут причинить вред интересам клиента, не подпадают под правила конфиденциальности.

4. Материалы встреч, необходимые для эффективной работы психолога, также не подпадают под правила конфиденциальности (например, возможно предоставление эксперту материалов психокоррекционной работы по договоренности с клиентом).

5. Конфиденциальность всегда основывается на праве клиента на доброе имя и сохранения тайны. Психолог обязан уважать права клиентов и в определенных случаях может даже поступать противозаконно (например, не предоставлять информацию о клиенте правоохранительным органам, если при этом не нарушаются права третьих лиц).

6. Конфиденциальность ограничена правом психолога на сохранении собственного достоинства и безопасности своей личности.

7. Конфиденциальность ограничена правами третьих лиц и общественности. Психолог, обеспечивая конфиденциальность, должен ознакомить клиента с *обстоятельствами, при которых профессиональная тайна не соблюдается:*

- Повышенный риск для жизни клиента или других людей.
- Преступные действия (насилие, разращение, инцест и др.), совершаемые над несовершеннолетними.
- Необходимость госпитализации клиента.
- Участие клиента и других лиц в распространении наркотиков и прочих тяжких преступных деяниях.

Если во время индивидуальной работы выясняется, что клиент представляет для кого-то серьезную угрозу, то психолог обязан принять меры для защиты потенциальной жертвы, проинформировать об опасности ее саму, ее близких, правоохранительные органы, а также необходимо сообщить клиенту о своих намерениях.

2. Исследование проблем клиента. На этой стадии психолог устанавливает контакт с клиентом и достигает обоюдного доверия. Проведение индивидуальной психологической коррекции требует определенных личностных качеств и установок от психолога, ее проводящего.

В целом для эффективной коррекционной работы необходима положительная установка к личности другого человека (клиента), ориентированность на его проблемы, заинтересованность в их решении. Излишняя критичность, предубежденность, невнимательность и неестественность психолога, безусловно, мешают его работе. Согласно гуманистическим традициям положительная установка к другому человеку может быть создана благодаря *безоценочному* отношению и *безусловному принятию* личности другого, а также *способности быть самим собой* в процессе межличностного взаимодействия.

Безусловное принятие личности другого означает принятие клиента таким, каким он есть, без восхваления и порицания. Доброжелательность в этом случае означает доверие к клиенту, признание его права думать, чувствовать, поступать

275

так, как он считает для себя возможным, независимо от видимой нелепости. Безусловное принятие означает готовность психолога выслушать другого человека и принять его право на собственное мнение, даже если оно не совпадает с общепринятым или мнением психолога.

Способность быть самим собой (аутентичность) предполагает честное отношение к себе, отражение своей противоречивости, сложности и неоднозначности, умение искренне и открыто выражать свои чувства, мысли и намерения. Сомнения в искренности и честности психолога могут вызвать у клиента недоверие к нему и ощущение его ненадежности.

Если у психолога нет внутренней готовности решать проблему клиента, то ему лучше перенести встречу или отказаться от работы вообще. В любом случае откровенное признание психологом в своих сомнениях и затруднениях укрепляет его контакт с клиентами.

Одним из *важнейших условий* эффективной работы психолога является хороший контакт с клиентом. Гарантия такого контакта - профессиональное владение как вербальными техническими средствами, так и важнейшими невербальными параметрами: интонация, контакт глаз, паузы.

Вербальный контакт. Весьма условно средства поддержания вербального контакта можно разделить на *прямые* и *косвенные*.

К первой группе относятся формы обращения к человеку, которые направлены на установление с ним доверительных и откровенных отношений (подбадривание, выражение поддержки и т.д.).

Необходимость использования таких форм обращения возникает в самых разных случаях: в начале контакта с клиентом - для того, чтобы снять напряжение; в ситуациях, когда обсуждаются слишком важные, щекотливые вопросы; когда клиент расстроен или плачет.

Одним из важнейших косвенных вербальных средств, направленных на поддержание контакта, является *обращение к клиенту по имени*. Само упоминание имени человека обычно работает на контакт с ним. Наиболее традиционная форма поддержания вербального контакта - *выражение согласия и поддержки*, высказываемые психологом в то время, когда он внимательно слушает клиента.

Варьирование громкости голоса и темпа речи могут привести к изменениям состояния клиента. Обычно громкость

276

голоса и темп речи психолога и клиента совпадают: если последний слишком возбужден, то это сразу отражается на том, как он говорит.

Бывает так, что в процессе взаимодействия психолог ощущает растерянность и не знает, что делать дальше, что сказать. Часто это бывает в ситуации, когда клиент плачет, охвачен какой-то сильной эмоцией или агрессивно спорит с психологом. Независимо от ситуации, выражение лица и голос психолога не должны выдавать его растерянности и смятения. *Выражение спокойствия и уверенности* на лице профессионала само по себе имеет психотерапевтический эффект, способствуя созданию у клиента впечатления, что все нормально, ничего страшного или из ряда вон выходящего не происходит и со всем этим можно справиться.

Наличие пауз в беседе создает ощущение неторопливости, продуманности происходящего, поэтому не следует слишком спешить задавать вопросы или комментировать то, что говорит клиент. Пауза подчеркивает значительность сказанного, необходимость осмысления и понимания. Психологу следует выдерживать паузу практически после любого высказывания клиента, кроме тех, которые непосредственно содержат вопрос. Время паузы воспринимается во время взаимодействия по-особому. Так, минутная пауза может выглядеть как "вечность". Для нормальной паузы достаточно 20-30 с.

Невербальный контакт. Значение невербального контакта достаточно широко описано. Во время взаимодействия клиент и психолог находятся в своеобразном телесном контакте, использование которого также повышает эффективность коррекционного процесса. Обычно это выражается в том, что при глубокой вовлеченности в разговор клиент, не осознавая того, начинает зеркально отражать позы и поведение психолога. Так, если психолог напряжен - ощущение напряжения и неуверенности передается собеседнику, который неосознанно принимает позу, аналогичную позе профессионала. Наличие такого контакта предоставляет огромные возможности для психолога, который в случае, если клиент слишком закрыт или напряжен, может попробовать косвенно повлиять на него - расслабившись и заняв подчеркнута более удобную позу. Неосознанно собеседник в той или иной степени постарается повторить ее.

На установление контакта с клиентом оказывает влияние позиция, занимаемая психологом.

Позиция психолога - это ролевые стратегии, принимаемые психологом во взаимоотношении с клиентом. Ведущими

277

здесь выступают *авторитарность - партнерство* в выборе целей и задач коррекции; *директивность - недирективность* в их технической реализации, являющейся одновременно мерой разделения ответственности за результаты воздействия и активности психолога.

Предлагаемая схема, опирающаяся на оси авторитарность - партнерство, директивность - недирективность, позволяет разграничить описываемые партнерские позиции. Выбор позиции зависит, с одной стороны, от индивидуальных особенностей психолога и установок клиента (высокая экстернальность клиента коррелирует с предпочтением авторитарных и директивных психологов), а с другой - диктуется той концептуальной позицией (школой), которой придерживается психолог, и техническими особенностями используемых методов психокоррекции.

Выделяют *три варианта* позиции психолога по отношению к клиенту:

1. Позиция "сверху";
2. Позиция "на равных";
3. Позиция "снизу".

1. Позиция "сверху" заключается в том, что психолог протягивает руку помощи тем, кто в ней

нуждается. Эта позиция подразумевает авторитарные отношения к клиенту как к объекту манипуляции, сопровождается пространственным дистанцированием и подкрепляется имиджем всезнающего, мудрого Гуру. Психолог оценивает действия клиента как хорошие или плохие, как правильные или неправильные, т.е. решает психологическую задачу клиента неадекватными ей этическими или социальными средствами. Это приводит к тому, что у клиента формируется зависимость от психолога, сам психолог может потерять основу профессиональной рефлексии. Зачастую директивность психолога в такой позиции приводит к потере предмета взаимодействия: вместо обсуждения содержания психологической информации могут обсуждаться социальные, этические или нравственные нормы.

Авторитарная позиция "сверху", или "отца", характерна для реализации поведенческих методов, а позиция партнерства характерна для клиентцентрированного взаимодействия. Нейтральная позиция "зеркала" соответствует психодинамическим методам.

2. Позиция "на равных" предполагает снятие дистанции. Взаимодействие "на равных" является наиболее оптимальным вариантом в индивидуальной психокоррекции, когда

278

проблема ответственности за личностные изменения решается в соответствии с ролями, обозначенными профессией психолога, который помогает личности расширить ее альтернативы, создает на материале предмета взаимодействия условия для принятия человеком ответственного, осмысленного решения об изменении своего поведения, своих отношений и т.д. Осознание психологом этого момента в работе с клиентом возможно с помощью микротехник, обеспечивающих получение обратной связи. Главный момент установления такой позиции - достижение конгруэнтности с клиентом.

Партнерский подход базируется на видении клиента в качестве равноправного субъекта при пространственном расположении лицом к лицу. В случае равенства позиции с психологом клиент чувствует себя полноправным партнером и поэтому активно и продуктивно работает наравне с психологом. У него нет оснований скрывать или искажать какую-нибудь информацию о себе, поскольку психолог открыт, не оценивает и не судит собеседника.

В позиции равенства и сам психолог менее уязвим по отношению к клиенту, поскольку чем более авторитарен человек, чем более неприступную позицию он занимает, тем больше требований и ожиданий предъявляется к нему и тем труднее им соответствовать. Однако, занимая позицию равенства, психолог не только выигрывает, но и теряет. Ведь с авторитетом, занимающим позицию "сверху", больше считаются и к нему больше прислушиваются. Хороший профессионал - это во многом актер, который умеет в случае необходимости занять позицию "сверху", говоря о чем-то с непоколебимым знанием авторитета, или "снизу" - заигрывая с клиентом, стремясь повысить его самооценку, подчеркнуть его знания и авторитет.

3. Позиция "снизу" позволяет психологу повысить самооценку клиента, апеллировать к его значимости. Однако взаимодействие с позиции "снизу" может дать клиенту возможность манипулировать психологом. Увидеть в клиенте манипулятора - профессиональный долг психолога, иначе из этой ситуации взаимодействия клиент выйдет победителем с укоренившимся в сознании превосходством в своих манипулятивных способностях.

Психолог, постоянно занимающий позицию "снизу", по существу отказывается от своей профессии, от обобщенной научной теории, попадая под власть житейского манипулятора. Однако нахождение психолога в позиции "снизу" иногда

279

может способствовать повышению самосознания клиента, его самооценки, чувства уверенности.

Осознание психологом своей позиции во взаимодействии с клиентом важно как показатель возможных изменений во внутреннем мире клиента. Умение психолога рефлексировать над содержанием позиций во взаимодействии дает ему материал для фиксации содержательной динамики процесса взаимодействия. Ориентируясь на текст клиента, на подтекст и контекст взаимодействия, психолог получает доступ к этому компоненту взаимодействия.

Показателем профессионализма психолога является его способность сознательно и пластично занимать различные позиции, исходя из интересов клиента и требований используемых методов.

3. Поиск способов решения проблемы. На данном этапе необходимо согласие клиента на исследование собственных психологических трудностей, поиски, принятие на себя ответственности за выбираемые решения. Психолог старается как можно более точно рассмотреть проблемы клиента, выделяя как эмоциональные, так и когнитивные их аспекты. Необходимо вести уточнение проблем до тех пор, пока клиент и психолог не достигнут одинакового понимания.

Задачу уточнения проблемы можно считать реализованной только в том случае, когда в сознании не только психолога, но и клиента построена своеобразная цепочка событий: выявлены *чувства или переживания* клиента, длительно существующие или периодически возникающие в связи с логикой развития отношений, толкающие его на то, чтобы добиваться достижения своих целей и потребностей (любви, власти, понимания и т.д.); *неадекватные средства*, избираемые для реализации этих целей, приводящие к сложностям во взаимоотношениях; *негативные реакции других*, часто усугубляющие проблему клиента.

Точное определение проблем позволяет понять их причины, а иногда даже указывает способы их разрешения. Психолог побуждает клиента называть и рассматривать возможные альтернативы решения проблем, помогает выдвигать дополнительные альтернативы, ни в коем случае не навязывая собственных решений. Необходимо искать такие альтернативы решения проблем, которые клиент мог бы использовать непосредственно. При критической оценке выбранных альтернатив решения проблемы необходимо помочь клиенту понять, что не все проблемы разрешимы: одни проблемы требуют слишком много времени, другие требуют

280

значительного ресурса сил, которыми клиент на данном этапе не располагает, третьи могут быть решены лишь частично, посредством уменьшения их деструктивного воздействия на поведение.

4. Формирование психологом коррекционной программы и обсуждение ее с клиентом. Цель психолога на данном этапе состоит в том, чтобы помочь клиенту сформулировать как можно большее возможное число вариантов поведения, затем внимательно проанализировать их вместе с клиентом, выбрать наиболее подходящие для данного человека в его ситуации и помочь в овладении этими поведенческими стереотипами или навыками. В основе воздействия на клиента лежат теоретические представления о норме осуществления действий, о норме содержания переживаний, протекания познавательных процессов, целеполагания в том или ином конкретно-возрастном периоде.

Психолог использует полученную ранее диагностическую информацию для сопоставления ее с теоретическими данными о закономерностях возрастного и индивидуального развития и составляет программу коррекционной работы с конкретным человеком.

Кроме общепсихологических оснований психолог, занимающийся коррекцией, должен решить для себя вопрос о мере воздействия на другого человека. Он имеет дело с нормальным здоровым человеком, который нуждается в совершенствовании характеристик своего внутреннего мира, и в связи с этим возникает ряд вопросов: *кто отвечает за результаты коррекции каковы возможные пути их достижения?*

Ответ на эти вопросы выглядит следующим образом: психолог отвечает за обоснованность программы коррекции, а за ее осуществление отвечает клиент и пользователь программы.

Коррекция осуществляется с преимущественной ориентацией на собственные резервы клиента. Для этого их необходимо знать. И это знание дает возрастная психология, описывающая закономерности и механизмы психического развития клиента. Для осуществления психологической коррекции большое внимание уделяется именно дискретным характеристикам внутреннего мира человека. Важен факт несовпадения личностных показателей развития и показателей общего психического развития, который позволяет осуществить психологу профессионально-ориентированную рефлексию для содержания взаимодействия с клиентом, обосновать

281

для него свои профессиональные возможности и ограничения.

Существующее в отечественной психологии понятие об основных психических новообразованиях позволяет рассматривать их в качестве теоретических обобщений, необходимых для решения вопроса о резервах развития человека. Среди этих психических новообразований есть такие, которые отражают общее психическое развитие (произвольность, внутренний план действий, рефлексия, интеллектуализация психической активности и др.), и те, которые отражают личностное развитие человека (самосознание, жизненные цели и перспективы, мировоззрение). Возможность работы с этими показателями в коррекционной работе основывается на понимании их происхождения, понятия ведущей деятельности, социальной ситуации развития, которые могут выступать в качестве теоретических и методических основ для организации психологической коррекции (Г.С. Абрамова, 1977).

Безусловно важным для коррекционной работы является понятие зоны ближайшего развития (Л.С. Выготский), которое позволяет анализировать содержание задач во взаимодействии людей

разного возраста. Каждый практический психолог создает аксиоматию при подходе к профессиональной деятельности. Важно, чтобы она была отрефлексирована им в виде обобщенной теории, а значит, доступна для обсуждения и оценки коллегами.

5. Реализация намеченной программы в соответствии с заключенным контрактом. На этой стадии уточняется план реализации решения и осуществляется последовательное его выполнение. Психолог помогает клиенту организовывать свою

деятельность с учетом обстоятельств, времени, эмоциональных затрат, а также с учетом возможных неудач в достижении цели. Необходимо постараться внушить клиенту, что частичные неудачи - еще не катастрофа, а возможный промежуточный результат и ему следует продолжать реализовывать намеченную коррекционную программу, связывая все действия с конечной целью.

6. Оценка эффективности проведенной работы. На этой стадии клиент вместе с психологом оценивает уровень достижения цели (степень разрешения проблемы) и обобщает достигнутые результаты. В процессе коррекционной работы у клиента происходят изменения, которые могут в той или иной мере повлиять на его личность и жизнь в целом. В любом случае клиенту предоставляется возможность получить

282

новый опыт, и чем глубже он осознает это, тем благоприятнее для него окажется впоследствии воздействие и, следовательно, тем выше его эффективность.

Выделяют следующие возможные результаты коррекционной работы, в зависимости от уровня изменений, происходящих в клиенте:

- усиление внимания к собственным потребностям, переживаниям и мыслям;
- развитие способности к самопознанию и осознанию нового опыта;
- изменение отношения к себе и к окружающему миру;
- приобретение способности заботиться о себе, самостоятельно решать свои проблемы, делая выбор, принимая решения и неся за них ответственность;
- улучшение понимания проблемы, себя, окружающих и т.д.;
- изменение эмоционального состояния (разрядка эмоционального напряжения, исследование своих чувств, принятие некоторых своих чувств и т.д.);
- способность принять решение;
- способность осуществить принятое решение;
- подтверждение своих мыслей, чувств, решений;
- получение поддержки;
- приспособление к ситуации, которую невозможно изменить;
- поиск и изучение альтернатив;
- получение практической помощи через прямые действия психолога или других специалистов, которых привлек психолог;
- развитие имеющихся умений и навыков, приобретение новых;
- получение информации;
- новое реагирование на действия других людей и ситуацию.

Наиболее важны здесь следующие моменты: *осознавание*, помогающее субъекту сохранять активную позицию даже при невозможности реально изменить ситуацию. Наличие цели позволяет направить осознавание в сторону принятия ответственности за свои желания и истинные цели своего поведения.

Ценность - убеждение, которое было свободно выбрано из ряда альтернатив, после взвешивания последствий каждой из них. Ценности определяют то, ради чего клиент осознает, формулирует и формирует цели, добывает необходимую

283

информацию, приобретает нужные навыки. Отсутствие или неосознание собственных ценностей ведет к фиктивному и иллюзорному развитию личности.

Информация - представляет собой материал, который клиент может использовать для осознания себя и окружающего мира, а также для формирования собственных целей. Организации, сообщества и отдельные люди часто строят свою деятельность и безопасность на основе информации, находящейся в их распоряжении. Информация --это не просто количество знаний, но и концепция того, как эти знания получать и использовать. Действия (осознавание, формирование целей и ценностей) требуют формирования навыков. Только навыки позволяют реализовать ценности в поведении.

Данная модель позволяет рассмотреть общую схему коррекционного процесса. Реальный процесс

взаимодействия значительно шире. Выделение стадий достаточно условно, поскольку в практической работе возможно их слияние и более сложные взаимозависимые связи, чем в рассмотренной схеме. Необходимо отметить, что в процессе реальной практической работы важны не столько общие схемы (хотя представление и понимание хода коррекционного процесса обязательны), сколько профессиональная и человеческая компетенция психолога.

Существуют **правила и установки**, позволяющие психологу структурировать процесс индивидуальной психокоррекции и делать его более эффективным:

1. Не бывает двух одинаковых клиентов и ситуаций психокоррекции. Человеческие проблемы только на первый взгляд могут показаться схожими, однако они возникают, развиваются, существуют в контексте уникальных человеческих жизней, поэтому проблемы в действительности являются уникальными и соответственно каждое коррекционное воздействие уникально и неповторимо.

2. В процессе коррекции психолог и клиент постоянно изменяются сообразно их отношениям (в психологической коррекции не может быть статичных ситуаций).

3. Самым лучшим экспертом собственных проблем является клиент, поэтому следует помочь ему принять на себя ответственность за их решение. Видение собственных проблем клиентом не менее, а, может быть, более важно, нежели представление о них психолога.

4. В процессе коррекции чувство безопасности клиента важнее, чем требования психолога. Таким образом, в коррекции

284 неуместно добиваться цели любой ценой, не обращая внимания на эмоциональное состояние клиента

5. Стремясь помочь клиенту, психолог обязан "подключить" все свои профессиональные и личностные возможности, однако в каждом конкретном случае он не должен забывать, что он всего лишь человек и поэтому не способен полностью отвечать за другого человека, за его жизнь и трудности.

6. Не следует ожидать непосредственного эффекта от каждой отдельно взятой коррекционной встречи. Решение проблем, а также успех коррекции не похожи на равномерно поднимающуюся вверх прямую - это процесс, в котором заметные улучшения сменяются ухудшениями, потому что самоизменение требует многих усилий и риска, которые не всегда и не сразу завершаются успехом.

7. Компетентный психолог знает уровень своей профессиональной квалификации и собственные недостатки, он ответствен за соблюдение правил этики и работы на благо клиентов.

8. Для обозначения и концептуализации каждой проблемы могут быть использованы различные теоретические подходы, но нет и не может быть единственного наилучшего теоретического подхода.

9. Некоторые проблемы в принципе неразрешимы (например, проблема экзистенциальной вины, принятие утраты). В таких случаях психолог должен постараться помочь клиенту принять неизбежность ситуации и смириться с ней.

10. Эффективная коррекция - это процесс, который выполняется *вместе* с клиентом, но не *вместо* клиента.

285

Глава 2. ГРУППОВАЯ ПСИХОКОРРЕКЦИЯ

§ 1. СПЕЦИФИКА ГРУППОВОЙ ФОРМЫ ПСИХОКОРРЕКЦИИ

Специфика групповой психокоррекции заключается в целенаправленном использовании групповой динамики, т.е. всей совокупности взаимоотношений и взаимодействий, возникающих между участниками группы, включая и психолога, в коррекционных целях. Групповая психокоррекция не является самостоятельным направлением психокоррекции, а представляет лишь специфическую форму, при использовании которой основным инструментом воздействия

285

выступает группа клиентов, в отличие от индивидуальной психокоррекции, где таким инструментом является только сам психолог.

Психокоррекционная группа - это искусственно созданная малая группа, объединенная целями межличностного исследования, личностного научения, самораскрытия. Это взаимодействие "здесь и теперь", при котором участники изучают происходящие с ними процессы межличностного взаимодействия в данный момент и в данном месте.

Среди коррекционных групп выделяют группы для решения проблем, для обучения межличностным взаимоотношениям, роста (самосовершенствования).

Психокоррекционные группы могут быть центрированы преимущественно на руководителе (группы тренинга умений) или на ее членах (группы встреч).

Состав группы определяется ее *типом* (группа встреч, группа умений и т.д.), а также формой и содержанием предполагаемой психокоррекционной работы.

Противопоказанием для групповой психокоррекционной работы является низкий интеллект клиента.

Наряду с другими методами, групповая психокоррекция применяется в рамках различных теоретических ориентации, определяющих в каждом конкретном случае конкретные цели и задачи; содержательную сторону и интенсивность процессов; тактику психолога; основные психологические мишени; выбор методических приемов.

Все эти переменные во многом определяются также специфическими проблемами клиентов, принимающих участие в коррекционной работе.

В качестве самостоятельного направления групповая психокоррекция выступает лишь в том смысле, что рассматривает клиента в социально-психологическом плане, в контексте его взаимоотношений и взаимодействий с окружающими, раздвигая тем самым границы коррекционного процесса и фокусируясь не только на индивиде и его внутриличностной проблематике, но и на индивиде в совокупности его реальных взаимоотношений и взаимодействий с окружающим миром.

Взаимоотношения и взаимодействия, в которые вступает клиент в группе, в значительной степени отражают его истинные взаимоотношения. Группа выступает как модель реальной жизни, где клиент проявляет те же отношения, установки, ценности, те же способы эмоционального реагирования и те же поведенческие реакции. Использование

286

групповой динамики направлено на то, чтобы каждый участник имел возможность проявить себя, а также на создание в группе эффективной системы обратной связи, позволяющей клиенту адекватнее и глубже понять самого себя, увидеть собственные неадекватные отношения и установки, эмоциональные поведенческие стереотипы, проявляющиеся в межличностном взаимодействии, и изменить их в атмосфере доброжелательности и взаимного принятия.

Практически все существующие теоретические направления психологии XX в. так или иначе использовали групповые формы и внесли определенный вклад в развитие групповой психокоррекции. Особое место в этом ряду принадлежит психоаналитическому и гуманистическому направлениям. Так, А. Адлер обратил внимание на значение социального окружения в проявлении нарушений у клиента. Он считал, что группа представляет собой соответствующий контекст для выявления эмоциональных нарушений и их коррекции. Полагая, что источник конфликтов и трудностей клиента в неправильной системе его ценностей и жизненной цели, он утверждал, что группа не только может формировать взгляды и суждения, но помогает их модифицировать. Существенный вклад в развитие групповой психокоррекции внес основатель психодрамы Д. Морено, которому приписывают и введение самого термина "групповая психокоррекция". Среди представителей гуманистического направления особое место занимает К. Роджерс. Выделяя в качестве основных переменных психокоррекционного процесса *эмпатию* (безусловное положительное принятие) и *аутентичность*, Роджерс придавал большое значение групповым формам работы, считая, что психолог в них является моделью для участников группы, способствуя тем самым устранению тревоги и развитию самораскрытия, что отношения, складывающиеся между участниками группы, могут создавать оптимальные условия для психологических изменений.

Большое влияние на развитие групповой психокоррекции оказали работы К. Левина, который полагал, что большинство объективных изменений происходит в групповом, а не в индивидуальном контексте. К. Левин и его последователи рассматривали личностные нарушения как результат и проявление нарушенных отношений с другими людьми в социальном окружении. Они видели в группе инструмент коррекции нарушенных взаимодействий, поскольку такая коррекция происходит в процессе социального обучения. Этот процесс облегчается и ускоряется, в частности, благодаря

287

раннему выявлению в групповом контексте типичного для отдельных участников неадаптивного межличностного поведения.

Главным содержанием работы групп становится анализ типовых образцов взаимодействия, сопоставление поведения в актуальной ситуации "здесь и теперь" с его характером и

последствиями в прошлом. Благодаря тактичному участию психолога, который поощряет и направляет дискуссию, способствует появлению атмосферы доброжелательности и сотрудничества, такая аналитическая работа облегчает переживание коррективного эмоционального опыта, неизбежного для протекания процесса обучения.

Цели и задачи групповой психокоррекции как метода, ориентированного на личностное изменение, в определенной степени различаются в зависимости от теоретических представлений о личности и природе ее нарушений. Однако опора на групповую динамику существенно сближает данные различия (о групповой динамике см. § 3).

В самом общем виде цели групповой психокоррекции определяются как раскрытие, анализ, осознание и проработка проблем клиента, его внутриличностных и межличностных конфликтов и коррекция неадекватных отношений, установок, эмоциональных и поведенческих стереотипов на основе анализа и использования межличностного взаимодействия.

В поведенческой сфере эти задачи могут быть определены как формирование эффективной саморегуляции.

Таким образом, задачи групповой психокоррекции фокусируются на трех составляющих самосознания:

1. *Самопонимание* (когнитивный аспект).
2. *Отношение к себе* (эмоциональный аспект).
3. *Саморегуляция* (поведенческий аспект).

В зависимости от теоретической ориентации представители различных направлений придают большее или меньшее значение каждому из них, подчеркивая при этом и определенную роль двух других. В качестве основных механизмов коррекционного воздействия могут рассматриваться *корректирующие эмоциональные переживания, конфронтация и научение*.

Более конкретно задачи групповой психокоррекции можно сформулировать следующим образом:

В познавательной сфере (когнитивный аспект, интеллектуальное осознание) групповая психокоррекция должна способствовать тому, чтобы клиент **осознал**:

288

- связь между психогенными факторами и возникновением, развитием и сохранением своих проблем;
- какие ситуации в группе и в реальной жизни вызывают напряжение, тревогу, страх и другие негативные эмоции, провоцирующие появление, фиксацию и усиление органических или психических симптомов;
- связь между негативными эмоциями и появлением и усилением различного рода нарушений и расстройств;
- особенности своего поведения и эмоционального реагирования;
- как он выглядит со стороны, как воспринимается его поведение другими; как оценивают окружающие те или иные особенности поведения, эмоционального реагирования, как откликаются на них, какие последствия это поведение имеет;
- существующее расхождение между собственным образом "Я" и восприятием себя другими;
- собственные мотивы, потребности, стремления, отношения, установки, особенности поведения, эмоционального реагирования, а также степень их адекватности, реалистичности и конструктивности;
- характерные защитные механизмы;
- внутренние психологические проблемы и конфликты;
- особенности межличностного взаимодействия, межличностные конфликты и их причины;
- более глубокие причины переживания и способы реагирования, начиная с детства, а также условия, особенности формирования системы отношений;
- собственную роль, меру своего участия в возникновении и сохранении конфликтных и психотравмирующих ситуаций, а также то, каким путем можно было бы избежать их повторения в будущем.

В целом задачи интеллектуального осознания сводятся к следующим **аспектам**: осознанию всей связи "личность - ситуация - проблема"; интерперсонального контекста собственной личности, ее *исторического и генетического плана*.

В эмоциональной сфере групповая психокоррекция должна помочь клиенту:

- получить эмоциональную поддержку со стороны группы и психолога, что приводит к ощущению собственной ценности, ослаблению защитных механизмов, росту открытости, активности и спонтанности;

- пережить в группе те чувства, которые он часто испытывает в реальной жизни, воспроизвести те эмоциональные
- 289 ситуации, которые были у него в действительности и с которыми ранее он не мог справиться;
- пережить неадекватность некоторых своих эмоциональных реакций;
 - научиться искренности в отношении к себе и к другим людям;
 - стать более свободным в выражении собственных негативных и позитивных чувств;
 - научиться более точно понимать и вербализовать свои чувства и эмоциональные состояния;
 - раскрыть свои проблемы с соответствующими им переживаниями, зачастую ранее скрытыми от самого себя или искаженными;
 - модифицировать способ переживаний, эмоционального реагирования, восприятия себя самого и своих отношений с другими;
 - произвести эмоциональную коррекцию своих отношений;

В целом задачи коррекции в эмоциональной сфере сводятся к получению клиентом эмоциональной поддержки и формированию более благоприятного отношения к себе; непосредственному переживанию и осознанию нового опыта в группе и самого себя; точному распознаванию и вербализации собственных эмоций; переживанию заново и осознанию прошлого эмоционального опыта и получению нового эмоционального опыта в группе.

В поведенческой сфере групповая коррекция должна помочь клиенту:

- увидеть собственные неадекватные поведенческие стереотипы;
- приобрести навыки более искреннего, глубокого, свободного общения;
- преодолеть неадекватные формы поведения, проявляющиеся в группе, в том числе связанные с избеганием субъективно сложных ситуаций;
- развить формы поведения, связанные с сотрудничеством, взаимопомощью, ответственностью и самостоятельностью;
- закрепить новые формы поведения, в частности, те, которые будут способствовать адекватной адаптации и функционированию в реальной жизни;
- вырабатывать и закреплять адекватные формы поведения и реагирования на основе достижения в познавательной и эмоциональной сферах.

290

В групповой психокоррекции основным инструментом коррекционного воздействия выступает группа, помогающая выявить и скорректировать проблемы клиента за счет межличностного взаимодействия и групповой динамики, сфокусированных на процессе *"здесь и теперь"*. На этом основании иногда формируется точка зрения, согласно которой групповая психокоррекция направлена на проработку конфликтов в сфере межличностного взаимодействия, в то время как индивидуальная - на раскрытие, проработку глубинного внутриличностного конфликта.

Однако групповая психокоррекция в рамках конкретного напряжения решает те же задачи, что и индивидуальная, но с помощью других средств. Если, например, целью психокоррекции является раскрытие и проработка внутреннего психологического конфликта и неадекватных, нарушенных отношений личности, обусловивших возникновение субъективной неразрешимости его, то эта цель является общей и для индивидуальной, и для групповой психокоррекции.

Трудности в сфере межличностного взаимодействия, межличностные конфликты в значительной степени являются следствием глубинных коллизий и измененных, неадекватных отношений личности. В межличностных конфликтах высвечиваются скрытые неосознаваемые психологические проблемы. Воздействие только на межличностном уровне представляет собой поведенческий тренинг, поскольку задачи психокоррекции сложнее и глубже.

Отличие групповой коррекции от индивидуальной при общих задачах заключается в том, что первая в большей степени акцентирует внимание на межличностном аспекте, а вторая - на генетическом, однако лишь в большей степени, но не исключительно. Адекватная коррекция нарушенных отношений личности может быть осуществлена клиентом лишь в том случае, если весь комплекс психологических особенностей, проявляющихся в процессе группового взаимодействия, соотносится с его реальной ситуацией и проблемами вне группы, позволяет реконструировать особенности взаимоотношений в ситуациях *"там и тогда"*.

Закономерная повторяемость, стереотипность конфликтных ситуаций, особенности поведения, эмоционального реагирования в группе и вне ее в настоящем и прошлом делают для клиента более наглядным и убедительным содержание обратной связи, получаемой в группе. Это способствует

291

созданию устойчивой мотивации к самоисследованию и коррекции своих отношений, позволяет

вычленить то, что стоит за поведением в различных ситуациях.

Один из важнейших механизмов коррекционного воздействия в групповой психокоррекции - возникновение и переживание клиентом в группе тех эмоциональных ситуаций, которые были у него в реальной жизни в прошлом и являлись субъективно неразрешимыми и неотреагированными, - предполагает проработку прошлого негативного опыта, проявляющегося в актуальной эмоциональной ситуации в группе, без которой невозможно добиться позитивных, достаточно глубоких личностных изменений. Адекватное самопонимание также не может быть достигнуто вне общего контекста формирования развития личности клиента.

Подробный анализ механизмов коррекционного воздействия представлен в работах **И. Ялома** (1970) и **С. Кратохвила** (1978).

В качестве основных механизмов коррекционного воздействия И. Ялом выделяет следующие:

1. **Сообщение информации.** Получение клиентом в ходе групповой психокоррекции разнообразных сведений об особенностях человеческого поведения, межличностного взаимодействия, конфликта, нервно-психического здоровья и т.д. Выяснение причин возникновения и развития нарушений, информация о сущности психокоррекции и ходе психокоррекционного процесса, информационный обмен между участниками группы.

2. **Внушение надежды.** Появление надежды на успех решения проблемы под влиянием улучшения состояния других клиентов и собственных достижений. Успешная продвинутая психокоррекция клиента служит остальным в качестве позитивной модели, открывает им оптимистические перспективы. Наиболее сильно этот фактор действует в открытых психокоррекционных группах.

3. **Универсальность страданий,** переживаний и понимание клиентом того, что он не одинок, что другие члены группы также имеют проблемы, конфликты, переживания. Такое понимание способствует преодолению эгоцентрической позиции, появлению чувства общности и солидарности с другими, повышению самооценки.

4. **Альтруизм** - возможность в процессе групповой психокоррекции помогать друг другу, делать что-то для другого. Помогая другим, клиент становится более уверенным в себе. Он ощущает себя способным быть полезным и нужным, начинает больше уважать себя и верить в собственные возможности.

5. **Корректирующие рекапитуляции первичной семейной группы.** Клиенты обнаруживают в группе проблемы и переживания, идущие из родительской семьи, чувства и способы поведения, характерные для родительских и семейных отношений в прошлом. Выявление и реконструкция прошлых эмоциональных и поведенческих стереотипов в группе дает возможность их проработки, исходя из актуальной ситуации, когда психолог выступает в роли отца или матери для клиента, а другие участники - в роли братьев, сестер и других членов семьи.

6. **Развитие техники межличностного общения.** Клиент имеет возможность за счет обратной связи и анализа собственных переживаний увидеть свое неадекватное межличностное взаимодействие и в ситуации взаимного принятия изменить его, выработать и закрепить нормы, более конструктивные способы поведения и общения.

7. **Имитационное поведение.** Клиент может обучиться более конструктивным способам поведения за счет подражания психологу и другим успешным членам группы. Подчеркивается, что многие психологи явно недооценивают роль этого фактора.

8. **Интерперсональное влияние.** Получение новой информации о себе за счет обратной связи, что приводит к изменению и расширению образа "Я". Возможность возникновения в группе эмоциональных ситуаций, с которыми клиент ранее не мог справиться, их вычленение, анализ и проработка.

9. **Групповая сплоченность.** Привлекательность группы для ее членов, желание оставаться в группе, чувство принадлежности группе, доверие, принятие группой, взаимное принятие друг друга, чувство "Мы" группы. Групповая сплоченность рассматривается как фактор, аналогичный отношениям "психолог - клиент" в индивидуальной психокоррекции.

10. **Катарсис.** Отреагирование, эмоциональная разгрузка, выражение сильных чувств.

С. Кратохвил в качестве основных механизмов указывает следующие: участие в группе, эмоциональную поддержку, самоисследование и самоуправление, обратную связь или конфронтацию, контроль, коррективный эмоциональный опыт, проверку и обучение новым способам

293

поведения, получение информации, развитие социальных навыков.

Клиенты в качестве основных механизмов чаще всего указывают: осознание нового (самого себя, восприятие другими, понимание других людей), переживание в группе положительных эмоций (в отношении самого себя, других членов группы, группы в целом, положительных эмоций от участников группы), приобретение новых способов поведения, прежде всего межличностного взаимодействия и поведения в эмоционально напряженных ситуациях.

Указанные механизмы охватывают все три плоскости изменения: когнитивную, эмоциональную, поведенческую - и могут быть представлены в виде трех основных более обобщенных механизмов:

корректирующие эмоциональные переживания (коррективный эмоциональный опыт);
конфронтация;
научение.

Корректирующие эмоциональные переживания предлагают прежде всего эмоциональную поддержку. Последняя означает для клиента принятие его группой, признание его человеческой ценности и значимости, уникальности его внутреннего мира, готовности группы понимать его, исходя из собственных отношений и установок.

Конструктивная переработка содержания обратной связи, становление адекватного самопонимания предполагает принятие клиентом новой информации о себе, которая часто не соответствует собственным представлениям. Низкая самооценка, эмоционально негативное отношение к себе затрудняют восприятие новой информации, обостряют действие защитных механизмов. Более позитивная самооценка, напротив, снижает уровень психологической угрозы, уменьшает сопротивление, делает клиента более открытым к новой информации, новому опыту. Это означает, что самооценка и отношение к себе играют чрезвычайно важную роль в становлении адекватного самопонимания и могут как способствовать, так и препятствовать этому процессу.

Эмоциональная поддержка оказывает положительное стабилизирующее воздействие на самооценку, повышает степень самоуважения и таким образом корректирует такой важнейший элемент системы отношений, как отношение к себе. Перестройка отношения к себе происходит, с одной стороны,

294

под влиянием нового знания о себе, а с другой - в связи с изменением эмоционального компонента этого отношения, которое обеспечивается в основном за счет эмоциональной поддержки.

Принятие клиента группой способствует развитию сотрудничества, облегчает усвоение клиентом групповых норм, повышает его активность, ответственность, создает условия для самораскрытия. Корректирующее эмоциональное переживание своего прошлого также связано с переживанием клиента своего прошлого и текущего группового опыта. Возникновение в группе различных эмоциональных ситуаций, с которыми клиент в реальной жизни не мог справиться, позволяет в особых кор-реакционных условиях вычленивать эти переживания, проанализировать, проработать их, а также выявить более адекватные формы эмоционального реагирования.

Еще один аспект корректирующего эмоционального переживания связан с проекцией на групповую ситуацию эмоционального опыта родительской семьи. Анализ этих переживаний на основе эмоционального взаимодействия в коррекционной группе позволяет клиенту в значительной степени проработать и разрешить эмоциональные проблемы, уходящие корнями в детство.

Конфронтация, по мнению большинства авторов, является ведущим механизмом групповой психокоррекции. Конфронтация понимается как столкновение клиента с самим собой, со своими проблемами, конфликтами, установками, отношениями, эмоциональными и поведенческими стереотипами и осуществляется за счет обратной связи между членами группы и группой как целым.

Благодаря наличию обратной связи каждый из участников группы получает информацию о том, какие реакции у окружающих вызывает его поведение; как он воспринимается другими; в каких случаях его интерпретация эмоционального содержания межличностной ситуации оказывается неадекватной и влечет за собой столь же неадекватную реакцию окружающих; каковы цели и мотивы его поведения, насколько его актуальное поведение способствует достижению этих целей; какие эмоциональные поведенческие стереотипы для него характерны; какую связь видят другие между его опытом (прошлым и актуальным) и поведением.

Обратная связь дает возможность участнику группы понять и оценить собственную роль в типичных для него межличностных

конфликтах и, тем самым, осознать собственные проблемы, соотнося прошлое и настоящее.

Он видит себя как бы в различных зеркалах, которыми являются другие члены группы. Информация, которую клиент получает прямо или косвенно от других участников группы, часто противоречит или не согласуется с его образом "Я". Задача психокоррекции заключается в расширении его путем интеграции полученной информации, создавая для этого соответствующие условия.

Научение в процессе групповой коррекции осуществляется прямо и косвенно. Группа выступает как модель реального поведения клиента, в которой он проявляет типичные для него поведенческие стереотипы и, таким образом, создает условия для исследования клиентом собственного межличностного взаимодействия, поведения, позволяет вычленив в нем конструктивные и неконструктивные элементы, приносящие удовлетворение или вызывающие негативные переживания.

Групповая ситуация является ситуацией иного реального эмоционального, межличностного взаимодействия, что в значительной степени облегчает отказ от неадекватных стереотипов поведения и выработку навыков полноценного общения. Эти перемены подкрепляются в группе. Клиент начинает ощущать свою способность к изменениям, которые приносят ему удовлетворение самому и позитивно воспринимаются окружающими.

Методы групповой психокоррекции условно подразделяются на основные и вспомогательные.

Основным является **групповая дискуссия**, имеющая три главные ориентации: 1) интеракционную, 2) биографическую и 3) тематическую.

Продолжительность курса групповой коррекции зависит от теоретической ориентации, от характера основных проблем клиентов и условий, в которых она проводится.

Все существующие методы групповой психокоррекции можно разделить: на *образовательные, аналитические и основанные на действии*.

Специфика групповой психокоррекции как самостоятельной формы воздействия заключается в целенаправленном использовании в коррекционных целях явления групповой динамики, т.е. всей совокупности взаимоотношений и взаимодействий, возникающих между участниками группы. Этим групповая психокоррекция отличается от индивидуальной, при которой взаимоотношения строятся между психологом и отдельным клиентом.

Работа психокоррекционной группы

Групповая психокоррекция может начинаться с наблюдения за крутом. Психолог ведет журнал наблюдений, в котором регистрируются происходящие в группе процессы, записываются основные обсуждаемые темы, вклад каждого участника в обсуждение. Особое внимание обращается на узловые моменты развития группы: смена темы дискуссий, изменение преобладающего эмоционального состояния группы, а также характер вмешательства в эти моменты. После окончания занятия по материалам наблюдений начинается обсуждение, которое занимает около 30 мин. В ходе его рассматриваются основные групповые процессы, а также возможные альтернативные варианты вмешательства психолога и их последствия.

Факторы, влияющие на эффективность психокоррекционной работы

Приведенная ниже классификация составлена на основании работ Р. Корзини, Б. Розинберга (1964), И. Ялома (1970), С. Кратохвила (1978). Итак, на эффективность психокоррекционной работы влияют следующие факторы: универсальность, принятие, альтруизм, отреагирование, самораскрытие, обратная связь, инсайт, коррекционный эмоциональный опыт, проверка нового поведения, предоставление информации. Некоторые из рассматриваемых *факторов* характерны и для индивидуальной, и для групповой психокоррекции, другие - только для групповой. Рассмотрим эти факторы подробнее.

1. Универсальность, или "чувство общности", "участие в группе", наблюдается только в групповой психокоррекции. Фактор означает, что проблемы клиента универсальны и в той или иной степени проявляются у всех людей. Клиент не одинок в своих проблемах. Уже само непосредственное участие в работе психокоррекционной группы воздействует эффективно и вызывает желаемые изменения.

В обычной жизни клиенты изолированы от разного рода социальных контактов и чувствуют себя отвергнутыми. Прием в группу, а затем активное взаимодействие с ее участниками в атмосфере принятия и взаимоподдержки производят на них сильное впечатление. Приходя в группу, клиенты полагают, что у них особые исключительные проблемы и что они вряд ли смогут поделиться

своими мыслями и переживаниями. Когда же в группе они видят, что у других

297

членов те же самые опасения и что у других есть такие же проблемы, им становится значительно легче.

2. Принятие, или акцепция. С. Кратохвил называет этот фактор эмоциональной поддержкой. При эмоциональной поддержке большое значение имеет создание климата психологической безопасности. Безусловное принятие клиента группой, наряду с эмпатией психолога и его конгруэнтностью, - одна из составляющих позитивного отношения, которое стремится построить психолог. Эта триада К. Роджерса имеет огромное значение в индивидуальной коррекции и не меньшее в групповой.

В самой простой форме эмоциональная поддержка проявляется в том, что психолог в индивидуальной психокоррекции или участники группы при групповой психокоррекции слушают человека и пытаются понять его. Далее следует принятие и сочувствие. Если клиент является членом группы, то его принимают без оглядки на его положение, особенности поведения, прошлое. Он принимается таким, каков он есть, с собственными мыслями и чувствами. Группа позволяет ему отличаться от других членов группы, от норм общества и никто его не осуждает.

3. Альтруизм. Положительный психокоррекционный эффект на клиента может оказывать не только поддержка и помощь, получаемая от других, но и то, что он сам помогает другим, сочувствуя им, вместе обсуждая их проблемы.

Клиент, который приходит в группу деморализованным, неуверенным в себе, с чувством, что сам ничего не может предложить взамен, в процессе групповой работы начинает ощущать себя необходимым и полезным для остальных. Альтруизм помогает преодолеть болезненную направленность на себя, повышает чувство принадлежности к остальным, чувство уверенности и адекватной самооценки. Этот механизм специфичен для групповой психокоррекции. Он отсутствует в индивидуальной психокоррекции, ибо там клиент находится исключительно в позиции человека, которому помогают. В групповой психокоррекции все клиенты играют психокоррекционные роли по отношению к другим членам группы.

4. Отреагирование, или катарсис. Сильное проявление аффектов - важная составная часть коррекционного процесса. Однако считается, что отреагирование само по себе не приводит к каким-либо изменениям, но создает определенную основу или предпосылку для изменения.

298

Этот механизм является универсальным. Он срабатывает и в индивидуальной, и в групповой психокоррекции. Эмоциональное отреагирование приносит значительное облегчение клиентам и всячески поддерживается и психологом, и участниками коррекционной группы. По мнению Ялома, отреагирование грусти, травматических переживаний и выражение сильных, важных для индивида эмоций стимулирует развитие групповой сплоченности.

Эмоциональное отреагирование подкрепляется специальными приемами в психодраме и группах встреч (энкаутергруппы). В группах встреч часто стимулируют злость и ее отреагирование путем сильных ударов по подушке, символизирующей противника.

5. Самораскрытие (самоэксплорация). Этот механизм в большей степени присутствует при групповой психокоррекции, стимулирует откровенность, проявление скрытых мыслей, желаний, переживаний. В процессе психокоррекции клиент раскрывает самого себя. При самоэксплорации участник группы принимает на себя ответственность, так как идет на риск реализации чувств, мотивов и поведения из своей скрытой или тайной области. Некоторые психологи говорят о "самораздевании": человек снимает маску, начинает откровенно говорить о скрытых мотивах, о которых группа едва ли могла бы догадаться. Речь идет о глубоко интимной информации, которую клиент не каждому бы доверил. Кроме различных переживаний и отношений, связанных с чувством вины, сюда относятся события и поступки, которых клиент просто стыдится. До "самораздевания" дело дойти может только в том случае, если все остальные члены группы реагируют взаимопониманием и поддержкой. Существует, однако, риск, что если клиент раскроется и не получит поддержки, то такое "самораздевание" окажется для него болезненным и нанесет психотравму.

6. Обратная связь, или конфронтация. Обратная связь означает, что клиент узнает от других членов группы, как они воспринимают его поведение, как оно на них воздействует. Этот механизм имеет место и в индивидуальной психокоррекции, и в групповой, но в групповой его значение во много раз увеличивается. Обратная связь - главный фактор групповой психокоррекции. Другие люди могут быть источником той информации о нас самих, которая нам не совсем доступна. В

обыденной жизни мы часто сталкиваемся с людьми, проблемы которых прямо написаны у них на лице, и люди, вступающие с таким человеком

299

в контакт, не указывают ему на его недостатки, так как боятся показаться бестактными и обидеть его. А ведь именно эта (неприятная для человека) информация представляет материал, с помощью которого он мог бы измениться. В интерперсональных отношениях таких щекотливых ситуаций множество.

Например, человек, который имеет обыкновение много говорить и не понимает, почему люди избегают разговоров с ним, в коррекционной группе получает информацию о том, что его способ вербального общения очень нудный. Человек, который не понимает, почему многие относятся к нему недружелюбно, узнает, что его неосознаваемый иронический тон раздражает людей.

Однако не всякая информация о человеке, полученная от других, является обратной связью. Обратную связь надо отличать от интерпретации.

Интерпретация - это толкование, объяснение мысли, рассуждения по поводу увиденного, услышанного. Для интерпретации характерны высказывания типа: "Я думаю, что ты делаешь то-то и то-то". Для обратной связи характерны высказывания типа: "Когда ты делаешь то-то и то-то, я чувствую вот что..."

Интерпретации могут быть ошибочны или представлять собственные проекции интерпретатора. Обратная же связь по сути своей не может быть неправильной. Она есть выражение того, как один человек реагирует на другого. Обратная связь может быть невербальной, проявляясь в жестах или в мимике. Значительную ценность для клиентов представляет и наличие дифференцированной обратной связи. Не всякое поведение можно оценить однозначно: отрицательно или положительно. Оно воздействует по-разному на разных людей. На основе дифференцированной обратной связи пациент может научиться дифференцировать свое поведение.

Термин "конфронтация" часто применяют для отрицательной обратной связи. Г.Л. Исурина и В.А. Мурзенко (1976) считают конфронтацию в форме конструктивной критики очень полезным психокоррекционным фактором. Одновременно они указывают, что при преобладании одной только конфронтации критика перестает восприниматься как дружелюбная и конструктивная, что ведет к усилению психологической защиты. Конфронтацию необходимо сочетать с эмоциональной поддержкой, которая создает атмосферу взаимного интереса, понимания и доверия.

300

7. **Инсайт (осознание).** Инсайт означает понимание клиентом неосознаваемых прежде связей между особенностями своей личности и неадаптивными способами поведения. Инсайт относится к когнитивному научению и вместе с эмоциональным коррекционным опытом и опытом нового поведения объединяется в категорию интерперсонального научения.

8. **Коррекционный эмоциональный опыт.** Коррекционный эмоциональный опыт представляет собой интенсивные переживания актуальных отношений или ситуаций, благодаря которому происходит коррекция неправильного обобщения, сделанного на основе тяжелых прошлых переживаний. Это понятие ввел психоаналитик А. Франс в 1932 г. Он считал, что так как многие пациенты перенесли в детстве психологическую травму в связи с плохим отношением к ним родителей, то психологу необходимо создать коррективный эмоциональный опыт для нейтрализации эффектов первичной травмы. Психологи реагируют на клиента иначе, чем реагировали на него родители в детстве. Клиент эмоционально переживает, сравнивает отношения, исправляет свои позиции. Психокоррекция осуществляет как бы процесс эмоционального перевоспитания.

При эмоциональном корректировании окружающие люди ведут себя иначе, чем может ожидать клиент с неадекватными формами поведения на основе своего ложного обобщения. Эта новая реальность делает возможным повторную дифференциацию, т.е. различение ситуаций, в которых данная реакция уместна или нет. Благодаря этому создаются предпосылки для разрыва порочного круга.

Сущность этого механизма состоит в том, что клиент в условиях психокоррекционной ситуации, будь то индивидуальная или групповая психокоррекция, повторно переживает эмоциональный конфликт, который до сих пор был не в состоянии разрешить. Но реакция на его поведение психолога или члена группы отличается от той, которую он обычно провоцирует у окружающих. Например, можно ожидать, что клиентка с сильным чувством недоверия, агрессивности к мужчинам, возникшим в результате ее переживания, разочарования в прошлом, привнесет это

недоверие и агрессивность клиентам мужского пола в психокоррекционной группе.

Эффективные воздействия здесь могут оказать неожиданные проявления со стороны мужчин. Они не отстраняются от клиентки, не высказывают раздражение и недовольство,

301

а, напротив, - терпеливы, обходительны, ласковы. Клиентка, которая ведет себя в соответствии со своим прежним опытом, постепенно начинает осознавать, что ее привычные генерализованные реакции неприемлемы в новой ситуации. И она попытается изменить их.

Разновидностью коррективного опыта в группе является так называемое коррективное повторение первичной семьи, повторение семейных отношений клиента в группе. Группа напоминает семью. Ее члены в значительной степени зависят от руководителя. Участники группы могут соперничать между собой, чтобы снискать "родительское расположение". Коррекционная ситуация может вызывать ряд других аналогий с семьями клиентов, предоставить коррективный опыт, проработать неразрешенные в детстве отношения и конфликты. Иногда сознательно группой руководят мужчина и женщина, чтобы групповая ситуация как можно точнее имитировала семейную. Малоадаптивным отношениям в группе не дают застыть в жестких стереотипах, как это случается в семьях. Они сравниваются, переоцениваются. Клиента побуждают к проверке новой, более зрелой формы поведения.

9. Проверка нового поведения. В соответствии с осознанием старых неадаптивных стереотипов поведения постепенно осуществляется переход к приобретению новых. Психокоррекционная группа предоставляет для этого целый ряд возможностей. Прогресс зависит от готовности клиента к изменениям, степени его идентификации с группой, от стойкости его прежних принципов и позиций, от индивидуальных черт характера. В закреплении новых реакций большую роль играют импульсы со стороны группы. Социально неуверенный клиент, который пытается завоевать признание пассивным ожиданием, начинает проявлять активность и высказывать собственное мнение. При этом он не только не теряет симпатии своих товарищей по группе, но его начинают больше ценить и признавать. В результате этой положительной обратной связи новое поведение закрепляется и клиент убеждается в его выгодах.

Если происходит изменение, то оно вызывает новый цикл интерперсонального обучения на основе продолжающейся обратной связи. И. Ялом говорит о первом витке адаптационной спирали, которая зарождается внутри группы, а потом выходит за ее пределы. С изменением неадекватного поведения повышается способность клиента налаживать

302

отношения. Благодаря этому уменьшается его подавленность, растерянность, растут уверенность в себе и откровенность. Другим людям это поведение нравится значительно больше, чем прежде. И они выражают больше положительных чувств, что, в свою очередь, подкрепляет и стимулирует дальнейшее положительное изменение. В конце этой адаптационной спирали клиент достигает независимости и больше не нуждается в эмоциональной поддержке.

В групповой психокоррекции может применяться и систематически планируемое обучение, тренинг, основанный на принципах научения. При обучении новым способам поведения большую роль играет моделирование, имитация поведения других членов группы и руководителя. Этот механизм воздействия называется имитирующим поведением или моделированием. Люди учатся вести себя, наблюдая поведение других. Клиенты подражают своим товарищам по группе, наблюдая - какие формы их поведения группа одобряет, а какие - отвергает. Если клиент замечает, что другие участники группы ведут себя откровенно, берут на себя определенный риск, связанный с самораскрытием и группа одобряет такое поведение, то это помогает ему вести себя точно таким же образом.

10. Предоставление информации, обучение наблюдению. В группе клиент получает новые знания о том, как люди ведут себя, информацию об интерперсональных отношениях, об адаптивных и неадаптивных персональных стратегиях. Здесь имеется в виду не обратная связь, интерпретация, которую клиент получает в отношении собственного поведения, а сведения, которые он приобретает в результате своих

наблюдений за поведением других. Клиент проводит аналогии, обобщает, делает выводы, наблюдает и таким образом учится и познает некоторые закономерности человеческих отношений. Он может теперь взглянуть на одни и те же вещи с разных сторон, познакомиться с разными мнениями по одному и тому же вопросу и многому научиться, даже если сам не будет принимать активного участия в обсуждении.

Многие исследователи подчеркивают значение наблюдения для положительного изменения.

Клиенты, которые просто наблюдали за поведением других членов группы, использовали свои наблюдения как источник осознания, понимания, разрешения собственных проблем.

303

§ 2. ОСОБЕННОСТИ КОМПЛЕКТОВАНИЯ ГРУППЫ

При комплектовании коррекционной группы необходимо руководствоваться двумя основными принципами:

1. Добровольности.
2. Информированности.

Принцип добровольности заключается в том, что клиент самостоятельно принимает решение работать в коррекционной группе, так как он должен быть лично заинтересован в собственных изменениях. Нельзя принуждать или обязывать посещать группу, так как нельзя заставить человека измениться, если он сам этого не хочет.

Принцип информированности предполагает, что клиент имеет право заранее знать все, что с ним может произойти, а также те процессы, которые будут происходить в группе. Поэтому с клиентами перед началом занятий проводится беседа о том, что такое групповая работа, каковы ее цели и какие результаты могут быть получены.

Возрастной и половой состав группы

Групповая психокоррекция применяется в самых разных возрастных группах: от дошкольных (например, А.В. Спиваковская, А.И. Захаров) до старческих (И.А. Мизрухин).

Желательно, чтобы возраст участников одной группы был приблизительно одинаков. По мнению многих специалистов, участие в группе лиц в возрасте после 45 лет не дает существенных результатов. Структура личности к этому возрастному периоду стабилизируется и ее изменение будет требовать от субъекта значительных усилий, на что человек не всегда согласен и способен.

Для лиц старше 50 лет и моложе 18 желательно создавать группы не только однородные по возрасту, но и приблизительно с равным количеством мужчин и женщин. Безусловных противопоказаний включения в группу нет, кроме крайне низкого интеллекта.

При комплектовании группы всегда встает вопрос: "Какой она должна быть по составу: гетерогенной или гомогенной?" В основе определения однородности или неоднородности группы обычно лежат три основных критерия: демографический (возраст, пол, образование), проблематический (симптомы, характер нарушений, психологический диагноз), личностный (характер, интеллект, круг интересов).

Сторонники *гетерогенных групп* аргументируют свою точку зрения желанием создать модель общества в миниатюре.

304

В гетерогенных группах эмоциональное напряжение и степень конфронтации могут быть более выраженными, а способы решения конфликтов - более естественными. Однако гетерогенность может способствовать изоляции отдельных членов группы, что не способствует улучшению коррекционного воздействия. Пожилой интеллигентный человек, попав в группу современной и не очень деликатной молодежи, в лучшем случае будет чувствовать себя неуютно, в худшем - может стать предметом насмешек.

Гетерогенные группы обеспечивают более глубокую психокоррекцию, всестороннюю проверку действительности, быстрое формирование группового перенесения, облегчение процесса создания группы.

Гомогенные группы более сплоченны, менее конфликтны, члены ее больше, чем в гетерогенных группах, склонны к эмоциональной поддержке друг друга. В гомогенных группах быстрее происходит взаимная идентификация, ускоряется достижение инсайта, уменьшается длительность психокоррекционного воздействия, сопротивление и проявления деструктивного поведения, гораздо реже создаются подгруппы, происходит быстрое устранение болезненных симптомов. Сходство клиентов способствует возникновению взаимной эмпатии, более глубокому пониманию - катарсису. Клиенты используют свои наблюдения за поведением участников группы в качестве образца для подражания.

Гомогенность и гетерогенность группы является предметом выбора. Первое - более эффективно там, где сроки коррекции невелики, а целью воздействия является наиболее быстрое создание мягкого психокоррекционного климата. Второе - более целесообразно в тех случаях, когда коррекционное воздействие рассчитано на более длительный срок и направлено в основном на коррекцию характера и поведения. Профессиональный состав группы

При формировании группы предпочтительно придерживаться принципа однородности по

профессиональному составу (например, группы учителей школ и группы воспитателей детских садов комплектуются отдельно). Такая группа, как правило, состоит из 8-12 человек, гомогенна по проблематике и гетерогенна в отношении других характеристик (пол, возраст, образование, психологические особенности, специфика психологического конфликта и т.д.).

305

Размер группы

Групповая психокоррекция проводится как в открытых, так и в закрытых группах составом 25-30 человек (большие группы) и 8-12 человек (малые группы). В *закрытой группе* число участников постоянно. В *открытой группе* - может быть постоянный приток новых клиентов. Такая группа функционирует неограниченное время.

Группы могут быть большими - до 30 человек и малыми - 4-5 человек. Когда группа слишком велика, возникает тенденция к обособлению отдельных подгрупп со своими интересами и обратными связями. Такие группы трудно управляемы, а коррекционный эффект их низок. Если группа слишком мала, то резко снижается интенсивность межперсональных взаимодействий.

Оптимальное число членов группы зависит от частоты и длительности групповых встреч. Для группы, которая собирается 1-2 раза в неделю и ориентируется на интеракцию, оптимальным считается состав 7-10 человек. При планировании размеров группы нужно стремиться к тому, чтобы обеспечить всех участников достаточным количеством интеракций. Возможность интеракций будет слишком мала, если группа будет состоять из 3-4 человек, с другой стороны, с возрастанием числа участников до 12 и выше число возможных интеракций настолько повышается, что они не могут реализоваться в полном объеме.

В больших группах растет число людей, которые остаются в течение встречи без внимания и которые могут сознательно оставаться в тени, если более активные и агрессивные члены группы будут их спонтанно подавлять. Таким образом, в группе должно быть столько человек, чтобы каждый мог найти себе применение.

Не рекомендуется включать в группу лиц имеющих выраженные физические дефекты, нарушения психического здоровья; лиц, которые сами чувствуют свою непригодность к работе в группе; близких родственников; лиц, находящихся в служебной зависимости друг от друга или испытывающих устойчивую неприязнь друг к другу.

306

Частота и длительность встреч

Группа может быть кратковременной (1-6 месяцев) или долговременной (до нескольких лет).

Частота и длительность занятий определяется многими факторами: особенностями учреждения, в котором проводится

306

коррекция, формой и целью коррекционных воздействий. Оптимальными считаются 3-4 занятия в неделю, каждое продолжительностью 60-90 мин. Частота встреч может составлять от 1 до 5 раз в неделю.

Обычно продолжительность одной встречи колеблется от 80 до 90 мин. Более краткие встречи могут лишить группу возможности жарких дискуссий, так как именно в последние полчаса обсуждение находится в самом разгаре, наблюдается сильная эмоциональная реакция, и люди наиболее откровенны. Если же встреча длится более полутора часов, то внимание членов группы начинает падать, и снижается желание сосредоточиться на каком-либо действии.

Встречи, составной частью которых являются какие-нибудь физические действия, например психодрама, психогимнастика, арттерапия, могут продолжаться около 2 ч.

Исключение из этих правил представляют так называемые марафоны, в которых усталость и ослабление внимания считаются одним из действенных факторов. Марафоны продолжаются без перерыва 16-18 ч, иногда и ночью, причем с минимальной возможностью отдыха. Участники группы могут во время встречи принимать пищу, передвигаться, ненадолго уходить, удобно устраиваться, а при сильной усталости даже спать. Считается, что усталость, сонливость, продолжительный тесный контакт без перерыва приводят к сближению, раскованности и снижению самоконтроля. Члены марафонских групп слишком устают, чтобы быть учтивыми, поэтому значительно быстрее преодолеваются условности и социальные игры.

Сторонники марафонских сеансов считают, что развитие группы убыстряется и ее члены испытывают необыкновенные интенсивные эмоциональные переживания. В конце встречи участники марафонов заявляют, что в их жизни произошел глобальный переворот. Однако пока не доказано, насколько продолжительны и постоянны эти изменения.

Оптимальная продолжительность групповой психокоррекции составляет от 30 до 70 встреч.

307 Подготовка к групповой коррекции

Вопрос о том, нужно ли предварительно предоставлять клиентам информацию о групповой психокоррекции, остается открытым.

Аналитически-ориентированные тренеры считают, что неопределенность в ожиданиях, касающихся ролей клиента и тренера, просто необходима в начальных фазах коррекции

307

Они основываются на предпосылке, что существенным фактором является перенос на других членов группы своих проблем. Поэтому на ранних этапах необходимо создать условия для переноса. Неопределенные ситуации, отсутствие информации, фрустрация сознательных и бессознательных желаний поддерживают регрессивные реакции в отношении тренера и создают условия для такого осуществления переноса.

Некоторые тренеры, опирающиеся прежде всего на групповую динамику, также выступают против предварительного объяснения групповых целей. Главной задачей они считают анализ напряжения, возникающего в группе. Подавленность и неуверенность, лежащие в основе напряжения, побуждают группу к решению проблем и достижению автономии.

Многие авторы считают, что клиента необходимо определенным образом проинформировать обо всем, что происходит в группе, с тем, чтобы он хорошо

приспособился к той роли, которую от него ждут в группе. Такую позицию занимают тренеры, которые не считают напряжение самым существенным элементом групповой коррекции, а уделяют особое внимание сотрудничеству клиентов в группе и групповой сплоченности. Одним из важных источников беспомощности клиента в начале группы является чувство несовместимости целей. Клиент часто не может понять связь групповых целей со своими собственными целями. Во вступительном объяснении психолог как раз и показывает - как эти цели взаимосвязаны.

Многие психологи рекомендуют проведение предварительного разговора, главными задачами которого являются:

- стремление дать клиентам определенную эмоциональную основу, чтобы они восприняли психокоррекцию как метод, который может им помочь в решении их внутренних проблем;
- объяснение роли клиента и роли психолога в процессе взаимодействия;
- стремление дать клиенту общее представление о процессе коррекции, особенно о проблеме отрицательного переноса.

Психолог должен подчеркнуть, что роль клиента будет достаточно активной и принятие решения целиком ложится на него; что в процессе психокоррекции у клиента может возникать сильное чувство по отношению к психологу, причем в одной стадии -положительное, а в другой - отрицательное, со значительной степенью недовольства и

308

критичности. Особенно необходимо отметить, что состояние клиента во время сеанса будет колебаться: временами клиенту будет хуже, чем до начала коррекционного воздействия.

Вопрос о специальной подготовке клиентов к групповой психокоррекции решается по-разному. В основном это определяется индивидуальным стилем работы психолога и конкретным клиентом, с которым он работает. В меньшей степени выбор зависит от престижа групповой психокоррекции в том учреждении, где она проводится. Применительно к открытым группам это определяется уровнем развития группы.

Психокоррекционные занятия должны происходить в одно и то же время, в одном и том же уютном помещении, со стульями, которые можно расположить по кругу. Желательно, чтобы тренер отличался внешним видом, но это не обязательно. Независимо от индивидуального стиля профессиональной деятельности на одном из первых занятий группы психолог должен изложить **основные принципы работы группы**, обязательные для всех ее членов:

- необходимость выполнять строгий распорядок групповых занятий;
- стараться говорить в группе обо всем открыто и искренне;
- не выносить за пределы группы того, что происходит во время групповых занятий (это касается как группы в целом, так и каждого участника);
- помогать товарищам по группе включаться в работу группы;
- познать и изменить способ поведения и переживания, являющийся причиной их расстройств или играющий существенную роль в происхождении и течении аффективных симптомов;
- не тратить время на рассуждения на общие темы, концентрироваться на конкретных проблемах как собственных, так и других членов группы;

· выслушивать мнения, советы окружающих, обдумывать их, но принимать решения самостоятельно.

Сама по себе реализация этих принципов для многих клиентов трудна. Эти трудности могут быть темой для обсуждения в группе и предметом психокоррекционной проработки.

Обсуждение в группе (как любое психокоррекционное обсуждение) должно базироваться на готовности к пониманию, отказе от оценочных суждений и приклеивания ярлыков.

309 В заключение можно сказать, что решение этого вопроса зависит от того, старается ли тренер в начальной стадии добиться фрустрации и напряжения или, напротив, с самого начала стремится стимулировать сотрудничество участников в достижении этих целей.

310

§ 3. ГРУППОВАЯ ДИНАМИКА

Групповая динамика - это совокупность групповых действий и интеракций, возникающих в результате взаимоотношений и взаимодействий членов группы, их деятельности и влияния членов на окружение, и представляет собой развитие или движение группы во времени.

В общем виде групповую динамику составляют задачи и нормы группы; ее структура и структура лидерства в группе; групповые роли; сплоченность группы; групповое напряжение.

Все элементы групповой динамики обсуждаются в процессе работы, так как в них наиболее ярко выражается специфика системы отношений, установок, особенности поведения другого и могут рассматриваться при этом как основные темы групповой дискуссии.

Задачи и нормы группы

Задачи группы определяются общей системой практической работы с людьми, включенными в группу. Например, задачи группы тренинга - совершенствование навыков общения, межличностного стиля взаимодействия и т.д.

Задачи групповой психокоррекции формулируются по-разному в рамках различных подходов. Однако, несмотря на различия, можно указать на **общие задачи**, обусловленные самой спецификой метода групповой психокоррекции:

- исследование психологической проблемы каждого члена группы и оказание ему помощи в ее решении;
- изменение неадаптивных стереотипов поведения и достижение адекватной социальной адаптации;
- приобретение знаний о закономерностях межличностных и групповых процессов как основы для более эффективного и гармоничного общения с людьми;
- содействие процессу личностного роста, реализации человеческого потенциала, достижению оптимальной работоспособности, ощущению счастья;

310

· устранение болезненных симптомов, соответствующих различным эмоциональным проблемам.

Нормы - это принятые правила поведения, руководящие действием участников и определяющие санкции наказания при их нарушении.

Типичными нормами психокоррекционных групп является самораскрытие и честность. Подчинение групповым нормам связано со статусом участника группы и сплоченностью группы. Нормы существуют в любом обществе, и в любой группе нарушение принятых норм всегда предусматривает наказание. Чем жестче нормы и суровее наказание за их нарушение, тем авторитарнее группа.

Каждая психокоррекционная группа устанавливает свои нормы поведения, но в каждой из них обычно поощряется эмпатия, правдивость, теплота и открытость.

Подчинение перечисленным нормам не является обязательным, но от их соблюдения или несоблюдения зависит эффективность работы психокоррекционной группы. Во многом выполнение норм поведения зависит от информированности и сплоченности группы. Имеются наблюдения, свидетельствующие о том, что в гомогенных группах подчинение нормам более выражено, чем в гетерогенных.

Нормы могут задаваться руководителем группы (общие принципы и правила проведения групповой работы) или вырабатываться самой группой (ритуалы встреч и прощаний, девиз группы и т.д.).

Нормы группы представляют собой совокупность неписаных правил, влияющих на отношение и поведение членов группы, частично затрагивающих даже внегрупповые связи. Индивид, не принимающий групповые нормы, оказывается в позиции девианта, которого группа вначале пытается подчинить нормам, а в случае неудачи - исключает из своей среды, объединяясь против

него. К психокоррекционным нормам относятся: проявление эмоций, рассказ о своих проблемах, акцептация, толерантность по отношению к другим, активность в различных групповых дискуссиях и т.д. Иногда в группе складываются антикоррекционные нормы: утаивание истинных чувств, создание подгрупп, эротических пар, наигранные преувеличения чувств, табу на выражение агрессивных чувств к руководителю или на сексуальные темы, псевдокоррекционный поиск сексуальных мотивов каждого поступка.

Ведущий группы с самого начала знакомит участников с принципами работы, следование которым отвечает психокоррекционным

311

задачам. Он стремится к тому, чтобы эти принципы последовательно осуществлялись клиентами, превращаясь в нормы группы, психокоррекционные нормы. Реализация этих принципов-норм необходима для защиты участников от негативного группового опыта, возможных травматических переживаний. К принципам-нормам относятся следующие:

1. **Откровенность и искренность.** В группе необходимо быть искренним и не скрывать своих чувств, даже если они кажутся "неприличными". Если клиент испытывает симпатию или, наоборот, неприязненное чувство к какому-нибудь участнику группы, надо сказать об этом. Нельзя говорить неправду. Если кто-нибудь не хочет о чем-то говорить, то ему следует просто отказаться от высказывания.

2. **Отказ от использования "ярлыков".** Участники группы должны стремиться к пониманию, а не к оценке. Оценки - это ярлыки, которыми мы обозначаем человека в целом. Вместо того чтобы глобально оценивать личность человека, лучше говорить об отдельных ее аспектах, о поведении. Тогда можно избежать оскорблений и унижения достоинства другого человека. Не одно и то же назвать человека дураком и сказать, что он поступил неразумно. "Эгоист", "маменькин сынок", "подкаблучник", "размазня", "кисейная барышня" - все это ярлыки, и они не способствуют лучшему самопониманию, но вызывают у членов группы чувство обиды, оскорбленного самолюбия и желание дистанцироваться от группы.

3. **Конструктивная обратная связь** выражается в передаче своих чувств, даже негативных. Например: "Я увидел тебя в новом свете, и мне это было неприятно"; "Я испытываю сильное раздражение, когда ты с таким пренебрежением говоришь о товарищах по работе".

4. **Контроль поведения.** Этот принцип выражается в формулах: "Обо всем можно говорить, но не все можно делать"; "Нельзя бесконтрольно проявлять свои эмоции, прежде всего агрессивные и сексуальные". Во время специальных групповых занятий иногда допускается или поощряется реализация своих чувств, но только при условии контроля. Например: отреагирование аффектов в психодраматической сцене; пантомимическое выражение желаний и чувств в психогимнастике; выражение подавляемых чувств при помощи приемов, практикуемых в энкаутергруппах (нанесение ударов кулаками по подушке, заменяющей человека, спровоцировавшего 312 агрессию, поглаживание и укачивание члена группы, который нуждается в жалости и утешении, и т.п.).

5. **Ответственность.** Каждый участник группы берет на себя ответственность за других членов группы. Он принимает обязательство не пропускать занятия и не бросать группу. Но если напряжение станет невыносимым и желание покинуть группу перевесит желание освободиться от своих проблем, то участник группы должен сообщить о своем решении, а не исчезать без предупреждения.

6. **Правило "Стоп".** Каждый участник имеет право без каких-либо объяснений остановить любой разговор, касающийся его личности. Остальные члены группы обязаны уважительно отнестись к его просьбе. Это право дает участникам уверенность и чувство самозащиты против давления группы. Обладание этим правом приводит к тому, что к нему прибегают очень редко.

7. **Соблюдение конфиденциальности.** Это требование невынесения за пределы группы информации интимного характера. В аналитически-ориентированных группах это правило формулируется еще более определенно:

- члены группы обязаны молчать обо всем, что происходит в группе;
- не должны обсуждать за пределами группы то, что происходит внутри.

8. **Толерантность.** Клиенты должны с терпимостью относиться ко всем откровенным суждениям других участников группы, хотя содержание этих суждений может не соответствовать их собственным убеждениям и их собственной морали. Каждая группа может вырабатывать и другие нормы, специфичные для нее.

Процессы групповой динамики можно **стимулировать**, используя разнообразные технические

приемы с целью разнообразия групповой деятельности; устраняя первичную неуверенность членов группы предоставлением ясной, четкой, точной информации; указывая на совпадение групповой активности с мотивами прихода в группу каждого из его членов.

313 Структура группы и лидерства, групповые роли

Структура группы, с одной стороны, чисто формальная (тренер и клиенты), с другой - неформальная, т.е. формируемая интерперсональным взаимодействием людей. Структура группы связана с теми ролями, которые выполняют ее

313

участники, а также тем социометрическим статусом, которым они обладают. По мере развития группы и группового взаимодействия ролевая и статусная структуры могут измениться.

Роли - это поведение, принятое членами группы и рассматриваемое ими как соответствующее групповым интересам.

Опираясь на собственный опыт, каждый человек приходит в психокоррекционную группу с уже определенным настроем на ту роль, которую он будет в ней играть. Роль клиента в группе чаще всего отличается от той, которую он играет вне группы. Например, вне группы клиент - ответственный работник, руководитель, глава семьи, а группа определяет ему роль, не связанную с лидерством. Это требует от клиента психологической перестройки, понимания необходимости новой роли, а при ее принятии - гибкости в ролевой тактике.

Потребность в той или иной роли появляется в процессе формирования межличностных отношений, особенно при возникновении в группе острых ситуаций и конфликтов. Уже в самом начале формирования группы в ней обязательно появляются определенные персонажи.

Обычно наиболее типичные роли отличаются своей полярностью, они как бы противопоставлены друг другу: гнев - любовь, сила - слабость.

Принятая каждым клиентом новая роль помогает психо-коррекционной группе выполнять свои основные задачи. Эффективная группа нуждается в равновесии положительного и отрицательного. Поддерживающая корригирующая функция группы включает в себя не только дружеские, но и недружеские действия, не только согласие, но и несогласие. Чем более гибкими, пластичными будут участники группы в своих ролях, тем более эффективна будет группа в достижении своей конечной цели.

Групповые роли по Р. Шиндлеру

а - лидер, который импонирует группе, побуждает ее к действиям, составляет программу и придает отваги;

Р - эксперт, имеет нужные группе или уважаемые ею специальные знания, навыки или способности. Поведение его рационально, самокритично, нейтрально и безучастно;

У - преимущественно пассивные и легко приспособляющиеся члены группы, старающиеся сохранить свою анонимность, большинство из них отождествляется с **а**;

314

5 - самый "далекий" член группы, отстает от нее в силу отличия от остальных или страха, иногда отождествляется и объединяется с противником, что провоцирует группу. *Противник* - символический представитель противоположной неприятельской группы или девиант.

В психокоррекционных группах стремятся распознать роли каждого участника, поскольку невротики в естественных группах часто неосознанно повторяют свои роли, их роли являются стереотипными, стойкими и мало адаптивными. Распознавание ролей в группе достигается посредством обсуждения, предоставления обратной связи и принятием противоположных ролей. С этой точки зрения задачи групповой психокоррекции можно сформулировать как расширение репертуара ролей. Необходимо научить индивида различным способам поведения, новым ролям, отличным от тех, к которым он привык. Однако саму возможность нового поведения в жизни за пределом психокоррекционной среды нужно оставить на собственное усмотрение клиента. Свобода выбора возникает у него тогда, когда он уже овладел новой ролью, когда она уже у него в репертуаре.

Исходя из данных социометрии, Д. Морено выделяет три основные роли лидера в группе:

1. Лидер по способности к руководству, который обычно характеризуется как спокойный, интеллигентный, рациональный, трудолюбивый, заслуживающий доверия, самоотверженный, активный, надежный.
2. Лидер по популярности, ими становятся люди общительные, веселые, увлекательные, мирные, сердечные.
3. "Черная овца" - человек, для остальных членов группы непривлекательный, равнодушный,

несимпатичный и отрицательный.

315 Сплоченность группы

Групповая сплоченность является необходимым условием эффективности групповой психокоррекции. Она является аналогом психокоррекционных отношений "психолог - клиент" в индивидуальной психокоррекции и выражается в стремлении ее членов остаться в рамках группы, сохранить ее. Следствие сплоченности - особые отношения, которые складываются между членами группы, особая атмосфера, возникающая в ходе коррекционной деятельности. Существуют специальные технические приемы, направленные на

315

поддержание непосредственно сплоченности, например, организация пространственно тесного контактного расположения членов группы и т.д.

Среди факторов, содействующих сплоченности, наиболее часто отмечают следующие:

- Совпадение интересов участников группы - ожидание пользы от коррекционных занятий.
- Наличие симпатии между участниками группы.
- Наличие дружеской атмосферы в группе.
- Влияние групповой деятельности. С одной стороны, интересные увлекательные действия, а также совместно переживаемые позитивные эмоции, с другой - технические приемы, используемые психологом и направленные на усиление сплоченности (например, образование тесного круга, в котором все участники держатся за плечи и сосредоточиваются на чувстве близости; песни и танцы в этом круге и т.д.).
- Соперничество с другой группой. Сплоченность повышается самим фактом существования других групп, отличающихся и стилем поведения психолога, и групповой деятельностью, что сравнивается и обсуждается участниками разных групп.
- Присутствие в группе девианта. Возникновение сплоченности в группе имеет большое значение для психокоррекционного процесса. Между членами группы возникают искренние доверительные отношения. Очень важным следствием групповой сплоченности является возможность конструктивного проявления негативных чувств.

· Готовность членов группы поддерживать отношения и продолжать общение, даже при наличии конфликтной ситуации. Непроявляемая открыто, агрессивность мешает интерперсональному обучению. Клиент избегает общения с другим человеком, и поэтому трудно устранить возникающие враждебные чувства. Если же в группе существуют условия, позволяющие открыто разобрать конфликт, то эффективность психокоррекции резко повышается.

Сплоченная группа легко выражает негативное чувство по отношению к руководителю. Эти чувства закономерно возникают на первых фазах развития группы. Если группа не высказывает свои чувства открыто, то не складываются нормы, обеспечивающие открытость и искренность.

316 Групповое напряжение

Во время совместной деятельности члены группы могут противостоять друг другу во взглядах, отношениях и потребностях.

Необходимость приспособления к группе ограничивает потребности отдельных членов группы, расстраивает их планы. В результате появляется антипатия, неприязнь, агрессивность, конфликты между участниками группы, между группой и руководителем. Возникающее напряжение может быть проявлением протеста против авторитета, если руководитель действует директивно, и беспомощности и неуверенности, если руководитель уклоняется от роли лидера.

Групповое напряжение связано с внутренним напряжением каждого индивида в группе. В групповой психокоррекции агрессию не подавляют, наоборот, ее стремятся выявлять: или **вербально** (в форме рассказа об агрессивных чувствах), или в **символической форме** (используя при этом дополнительные объекты). Например, клиент с силой бьет кулаками по подушке, символизирующей человека, к которому он чувствует агрессию.

Если напряжение в группе велико и длительно, если оно не компенсируется сплоченностью, то это приводит к негативным явлениям^ может возникнуть угроза распада группы.

Отрицательные последствия имеет, однако, и слишком слабое напряжение. Если группа достаточно сплоченна - ее члены довольны и удовлетворены, то они и не стремятся к работе над избавлением от комплексов, стараются их не замечать. В этом случае группа не выполняет свою основную коррекционную функцию, представляет собой лишь некую социальную организацию. Психокоррекционная группа нуждается в постоянных конфликтах, взаимной критике и конфронтации своих членов.

В психокоррекционных группах большое значение имеет *баланс между сплоченностью и*

напряжением. Сплоченность является стабилизирующим фактором. Под ее влиянием члены группы чувствуют поддержку и относительную безопасность. Напряжение, наоборот, является фактором побуждающим, оно ведет к неудовлетворенности и стремлению что-то в себе изменить. Важно, чтобы эти силы находились в динамическом равновесии, которое контролируется психологом. Он повышает или снижает напряжение. Напряжение повышается, например, молчанием психолога, его холодностью или индифферентностью, провоцированием дискуссий с конфликтной

317

тематикой, критическими замечаниями в адрес отдельных членов группы, отказом от ответа на вопрос, неясными двусмысленными фразами и намеками. Сплоченности же способствует сердечность, сочувствие, искренность, юмор и смех.

Некоторые психологи работают со сплоченностью и напряжением в нескольких фазах. Например, на начальных фазах психолог специально фрустрирует группу, расстраивает ее планы, намеренно поддерживает нарастание напряжения в расчете на то, что это напряжение, разочарование участников приведут к нужному конструктивному самостоятельному функционированию группы.

Другие психологи работают с напряжением только после создания в группе достаточно сплоченных отношений. Наконец, многие тренеры отдают предпочтение динамическому равновесию между сплоченностью и напряжением. Неприятные чувства, вызванные напряжением, компенсируются удовлетворением, получаемым в результате сплоченности. Это делает напряжение приемлемым и сносным (С. Кратохвил, 1978).

Напряжение естественно возникает при взаимной интеракции членов группы. Оно *необходимо* как движущая сила, импульс, который стимулирует усилие изменить свое теперешнее состояние; как фактор, поддерживающий ориентацию проводимого обсуждения на высказывание отрицательных переживаний и чувств; как фактор, который побуждает проявление негативных стереотипов поведения.

318 Фазы развития группы

Большинство теоретических исследователей процесса групповой психокоррекции, а также практики в этой области описывают определенные закономерности развития психокоррекционного процесса в группе, наличие достаточно четко очерченных фаз. Этот процесс начинается со стадии зависимого поискового поведения, проходит через возникновение, обострение, разрешение внутригрупповых конфликтов и продвигается к формированию групповой сплоченности и эффективному решению проблем.

Можно выделить следующие фазы группового процесса.

фаза 1 - ориентация и зависимость;

фаза 2 - конфликты и протест;

фаза 3 - развитие связей и сотрудничества;

фаза 4 - целенаправленная деятельность.

318

Фаза 1. Ориентация и зависимость

Фаза характеризуется высоким уровнем напряжения, возникающим в результате несовпадения ожиданий, отношений и установок клиентов с реальной групповой ситуацией, ее требованиями и поведением психолога. В этой фазе возникает псевдосплоченность как стремление снять напряжение, что приводит к созданию неблагоприятных условий для выработки групповых психокоррекционных норм. Тем самым удлиняется время фазы.

В этой фазе участники группы ориентируются, о чем идет речь и как это может им помочь, кто как на них реагирует и т.д. Группа встревожена, обеспокоена, неуверена и одновременно зависима. Участники группы ожидают, что ими будут руководить. Они обращаются к психологу за инструкциями, требуют информации, объяснения цели и намерений. Они полагают, что спасение зависит от психолога и стоит им только правильно понять, что он от них хочет, то все будет нормально. Они идеализируют психолога и переоценивают его. Психолог никак не реагирует на их ожидания, сводит на нет их потребность в руководстве и намеренно повышает напряжение в группе.

Участники группы полагают, что средством коррекции служат взаимные советы: кто-нибудь рассказывает о своей проблеме, а группа пытается дать какой-либо практический совет. Характерным для этой фазы является стремление участников поисков взаимных контактов, поисков средств решения собственных проблем при помощи взаимных советов, которые изданном этапе редко имеют действительную ценность,

повторяя то, что человек уже много раз слышал. Советы в этом случае служат средством выражения и пробуждения взаимного интереса. Подход к проблемам чисто реалистический, иррациональный момент полностью игнорируется. В целом члены группы вначале слишком недооценивают возможности группового процесса и надеются на руководителя.

Фаза 2. Конфликт и протест

Во второй фазе психолог провоцирует группу на открытую конфронтацию с ним путем раскалывания постепенно возникающего единства, сплоченности группы. В результате чего группа, окончательно разочаровавшись в нем, начинает обвинять его во всех своих бедах.

Эта фаза характеризуется конфликтами между членами группы и группы с руководителем. Наблюдается соперничество,

319

борьба за власть, кристаллизация ролей на активные и пассивные, доминирующие и подчиняющиеся. Каждый участник пытается завладеть инициативой и вниманием. Характерны негативные комментарии, критика членов группы друг друга, готовность выразить скорее враждебные чувства. В этой фазе возникает вполне обоснованная враждебность, протест и бунт против психолога.

Если в первой фазе группа стремится возвести психолога на пьедестал, то во второй фазе она восстает против своего кумира. Члены группы испытывают глубокое разочарование по поводу необоснованности своих ожиданий, возлагаемых надежд на психолога. Появляется агрессия против психолога за то, что он плохо руководит группой. И эта агрессия тем закономернее, чем менее директивной является позиция руководителя. Если же ведущий играет более активную роль, то агрессия против него возникает как реакция на попытку доминирования. Существенным для развития группы считается тот факт, что она обязательно должна пройти через прямую открытую конфронтацию с тренером. Отсутствие ответной реакции со стороны ведущего приводит к большему ощущению безопасности и выявлению того, что проявление агрессии не всегда пагубно. Она может быть понята, разъяснена, эмоционально пережита.

Наиболее отрицательную реакцию вызывают те психологи, которые не объясняют смысла, не формулируют цели и задачи и этим еще сильнее сводят на нет начальные ожидания группы. Группа может считать руководителя своим неприятелем, неспособным и злым человеком. Она переносит на него ответственность за свое разочарование.

Для этой фазы характерно высокое напряжение, специфика которого заключается, как правило, в наличии негативных эмоций по отношению к психологу, в сочетании с более высокой активностью клиента. Но если в первой фазе высокий уровень напряжения вызван пассивностью клиентов, то во второй - напряжение более активное, аффективно заряженное. Попытка избежать проявления негативных чувств к психологу приводит к преждевременной непродуктивной и нежелательной концентрации внимания группы на отдельных ее участниках. Степень напряжения в группе психолог должен обязательно контролировать.

Конструктивным разрешением этой кризисной стадии можно считать открытое выражение клиентами своих чувств и обсуждение в группе проблем, связанных с авторитетами, зависимостью, поисками поддержки, недостаточной

320

самостоятельностью, ответственностью и неуверенностью. Обсуждение негативных чувств к психологу, анализ их причин позволяет клиентам приобрести опыт самоанализа, переживания, понимания проблем.

На завершающем этапе этой фазы начинается структурирование группы, выработка ее целей и норм. В этот период складывается благоприятная обстановка, формируется активность, ответственность, сплоченность членов группы, что способствует раскрытию, проработке проблематики клиентов.

Фаза 3. Развитие связей и сотрудничество

Третья фаза характеризуется процессом структурирования группы, развитием групповой культуры, выработки групповых норм, целей, ценностей, формированием сплоченности, взаимопомощи и взаимоподдержки.

Группа уже не зависит от психолога и может плодотворно работать самостоятельно.

В этой фазе снижается напряжение, возрастает сплоченность, потребность в чувстве своей принадлежности к группе. Возникают общие нормы и ценности, теряет свое значение проблема авторитета и лидера, повышается ответственность и активность членов группы, способность к групповой деятельности и совместной работе. Центральной темой является разговор о себе и

остальных членах группы с открытым выражением чувств. Группа вселяет в индивида чувство безопасности, предоставляет защиту, чтобы он мог открыться.

Для этой фазы характерно снижение количества конфликтов. Появление чувства безопасности приводит к попыткам снятия масок, желанию проверить эту безопасность. Раскрытие касается, прежде всего, впечатлений, возникающих непосредственно в группе, чувств и оценок в адрес других участников. Появляется специфическое чувство "Мы". Теряет значение проблема лидерства. Главным интересом группы становится взаимное согласие и гармония.

Третья фаза - это активно работающая психокоррекционная группа. Сплоченность, заинтересованность, искренность, спонтанность участников группы создают условия для решения задач психокоррекции, изменения нарушенной системы взаимоотношений, коррекции неадекватных реакций и форм поведения.

Фаза 4. Целенаправленная деятельность

Четвертая фаза является рабочей фазой активно и целенаправленно работающей психокоррекционной группы. Возникшая

321

в предыдущей фазе сплоченность, искренность, спонтанность, заинтересованность, чувство безопасности создают необходимые условия для собственно психокоррекционного процесса в группе.

Группа уже не подавляет отрицательные эмоции, а, наоборот, сознательно допускает их, чтобы конструктивно переработать в себе эти чувства. Начинается функционирование группы как единой рабочей единицы, где создана определенная структура со множеством изменяемых ролей. Подобное состояние длится все оставшееся время существования группы, прерываясь периодически довольно краткими кризисами, напоминающими некоторое проявление предыдущих фаз. Иногда две последние фазы развития группы объединяются в одну, при наступлении которой только начинают говорить о работающей коррекционной группе, считая предыдущие фазы предгрупповой стадией.

Некоторые руководители используют в своей работе все фазы развития группы.

Но существует и другая позиция. Например, С. Крадохвил сомневается в том, что группа ради конструктивной работы должна пройти через стадию агрессии к руководителю. Возможен альтернативный путь. Психолог, пользуясь своим авторитетом, организует и направляет активность группы, помогает ей выработать собственные нормы и стили работы, а затем постепенно из активного руководителя-лидера переходит на позицию наблюдателя.

От приведенных стадий развития групп взрослых несколько отличаются фазы развития *детских групп*, выделенных А.И. Захаровым (1982).

В первой фазе - ориентации группы - происходит эмоциональное объединение детей в группу и появление в ней однородных устремлений. В этой фазе возможно устранение критического периода в жизни группы, ее эмоционального расторможения.

Во второй фазе - дифференциации группы - оформляются статусные различия, симпатии, антипатии детей. Возможно появление другого критического периода, обусловленного отражением в группе конфликтных позиций детей в жизни.

В третьей фазе - интеграции группы - отмечается стабилизация ее структуры, сплочение детей и развитие групповых отношений.

Важно отметить, что одновременное прохождение каждого члена группы через отдельные фазы невозможно. Скорее

322

имеет место влияние уже сложившейся атмосферы на членов группы, которые приспосабливаются к группе и ассимилируются ею.

323

§ 4. РУКОВОДСТВО ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ ГРУППОЙ

Важную роль в групповой коррекции играет поведение психолога, которое в значительной степени определяется его теоретической ориентацией. Но в целом его позиция может быть охарактеризована как директивная и недирективная.

Основные задачи группового психолога

- Побуждение членов группы к проявлению отношений, установок поведения, эмоциональных реакций и их обсуждению и анализу, а также разбору предложенных тем.
- Создание в группе условий для полного раскрытия клиентами своих проблем и эмоций в атмосфере взаимного принятия, безопасности, поддержки и защиты.

· Разработка и поддержание в группе определенных норм, гибкость в выборе директивных и недирективных техник воздействия.

Средства воздействия, используемые групповым психологом, можно условно разделить на два вида: 1) вербальные и 2) невербальные. К **вербальным** относятся:

· структурирование хода занятий (одна из важнейших функций психолога). Это все высказывания, которые определяют ход программы занятия. Например: "О чем вы сегодня хотели бы говорить?"; "Чья сегодня очередь рассказывать о себе?"; "Тема сегодняшнего нашего разговора такая-то и такая-то". Высказывания направлены на ограничение непродуктивной активности группы: "Не отвлеклись ли мы от темы?"; "Вы это сказали в связи с тем-то и с тем-то" и т.д.

· сбор информации. Психолог использует свои вопросы о разных параметрах субъективной модальности или повторяет вопросы других участников группы;

· интерпретация как самый распространенный и неоднозначный прием словесного воздействия. Она может относиться как к прошлому, так и к актуальному настоящему клиента. Это могут быть приемы отражения эмоций клиента, конфронтация с ним, собственно интерпретация как постановка гипотез о причинах и следствиях поведения клиентов;

· убеждение и переубеждение, которые совершаются непосредственно и опосредованно;

· предоставление информации;

· постановка заданий, которые должны выполнять клиенты. В данном случае речь идет не столько об активности психолога, сколько о стимуляции членов группы к определенному виду активности.

Высказывания психолога определяют отношения в группе в **трудных ситуациях**, к числу которых можно отнести следующие:

Агрессивный клиент в группе. Эффективным может быть прием обсуждения его проблематики, если клиент сидит спиной к группе вне круга. Психолог обсуждает эту ситуацию как этическую и психологическую задачу.

Клиент, стремящийся к доминированию и соперничеству с психологом. Эффективным может быть прием попеременного игнорирования некоррекционных высказываний, поведения клиента и неожиданного обсуждения их.

Наличие в группе пассивных клиентов. В этой группе обычным бывает длительное молчание. Молчание может быть использовано как способ демонстрации клиентам роли их собственной активности в групповой психокоррекции, стремление помочь осознать свою ответственность за протекание групповых процессов. Затянувшееся молчание приводит к падению напряжения, которое оно создает вначале и снижению мотивации участия в групповой психокоррекции.

Нежелание клиента говорить о себе. Психологу необходимо в этом случае стимулировать обсуждение в группе целей и задач групповой психокоррекции и защитных установок.

Объединение отдельных клиентов в подгруппы - форма отказа от групповой работы. Эти факты психолог использует как материал для обсуждения в группе. Эти трудности уменьшаются по мере развития группы, когда активность психолога уменьшается и переходит к клиентам. Задачей психолога является ориентирование активности группы, ее стимулирование.

В принципе психолог, с одной стороны, эмоционально принимает каждого отдельного клиента, с другой - предъявляет группе определенные требования. Из этого следует, что необходим постоянный контроль над соотношением сплоченности и напряженности в группе. Кроме того, поведение

324

психолога должно являться своего рода моделью, образцом поведения в групповой ситуации. Внимательно слушая, обращая внимание на одно, игнорируя другое, психолог способствует созданию условий для появления изменений сознания и самосознания клиентов.

К **невербальным** средствам относятся: мимика, пантомимика, жестикация, интонация, проксемика.

325

Работа под наблюдением супервизора

Работа под наблюдением супервизора позволяет обратить внимание на ригидные способы решения некоторых групповых проблем психологом, обсудить тактику поведения в некоторых уникальных ситуациях, которые возникают в группе. Обсуждение происходящих процессов в группе аналогично обсуждению на предыдущем этапе. Также целесообразно выбрать 2-3 основные темы, доминировавшие за период наблюдения, отметить переходы от темы к теме, определить основных инициаторов этих переходов, вмешательство психолога, сфокусировать

внимание на его чувствах к основным инициаторам смены тем. Обсуждаются также другие способы воздействия на процесс в этих узловых пунктах. В случае удаления от материала обсуждения целесообразно выявить основные эмоции, приводящие к такому уходу, проанализировать характер взаимоотношения супервизора и психолога. Попытаться провести аналогию между ним и отношением к кому-либо из участников группы, тем самым еще раз акцентировать ту психологическую проблему психолога, которая не позволяет использовать некоторые средства воздействия.

Поведение группового руководителя, стиль его общения, манера реагирования играют важную роль в процессе психокоррекции.

Систематизация возможных типов поведения групповых руководителей осуществляется на основе роли, ориентации, коррекционного стиля.

И. Ялом (1975) выделяет две основные роли группового руководителя:

1. Технический эксперт.
2. Эталонный участник.

Выступая в качестве эксперта, психолог планомерно и целенаправленно использует свои знания, профессиональные навыки для достижения коррекционных целей и в нужный момент применяет соответствующие методы.

325

В качестве эталонного участника он может преследовать двоякую цель: либо продемонстрировать желательные образцы поведения, например модель открытого выражения чувств и разумной сдержанности в проявлении эмоции; либо ускорять процесс социального научения путем децентрализации своего положения в группе, что ускоряет достижение группой независимости и сплоченности.

С. Кратохвил (1978) описывает пять основных ролей группового руководителя.

1. **Лидер.** В этой роли психолог открыто проявляет свою власть, оказывая постоянное воздействие на членов группы. Он побуждает их, оберегает, поддерживает, критикует и т.д. В руководимой таким способом группе клиенты часто обращаются к психологу за указанием, поддержкой, советом и сильно от него зависят.

Особое внимание активной роли психолога уделяет школа транзактного анализа. Представители этой школы считают группу, в которой психолог отказывается от руководства (становится как бы одним из членов группы) не психокоррекционной, а встречей милых друзей. Активная руководящая роль психолога находит свое применение также во время работы в психодраме и гештальттерапии.

2. **Аналитик.** В группах психоаналитической ориентации психолог должен быть в распоряжении клиентов для осуществления ими переноса на него инфантильных чувств к отцу и матери. Поэтому он должен представлять собой нечто вроде неписанного белого листа. Он ведет себя абсолютно индифферентно, пассивно, никак себя не проявляет, не дает советов, никого не осуждает, не выражает никаких чувств и оценок. Внешне он как бы пускает все на самотек, предоставляет членам группы возможность свободно ассоциировать и свободно проявлять свои интеракции. Вскоре группа сама поймет, что обсуждать полезно, а что - пустая трата времени. Психолог постепенно начинает интерпретировать поведение, поступки клиентов, чтобы открыть их подсознательные мотивы. В дальнейшем группа сама начинает принимать участие в толкованиях и суждениях.

3. **Комментатор.** В этой роли психолог не руководит группой и не направляет ее деятельность. Время от времени он обобщает и комментирует все, что произошло в группе. Он целиком нацелен на групповой процесс и служит группе своеобразным зеркалом. Поэтому роль комментатора имеет особое значение в группах, ориентированных на интеракцию.

326 Свои комментарии психолог преподносит как бы не от себя лично, а в виде резюмированного описания деятельности группы, без выражения собственных чувств и оценочных суждений. Безличностный характер комментариев и отсутствие указаний часто вызывают агрессивную реакцию группы, недовольство таким поведением руководителя. Повторными комментариями руководитель все же направит внимание клиентов в определенном направлении и в дальнейшем в группе поймут, что происходит.

4. **Эксперт.** Руководитель не принимает активного участия в работе группы, о своих чувствах не говорит, но иногда советует, что следовало бы сделать, подсказывает содержание того или иного мероприятия, либо в удобную минуту пользуется каким-нибудь приемом, например предлагает сыграть психодраматическую сцену или бессловесно выразить собственное чувство. Он

координирует обсуждение. Если кто-то не может проявить себя или даже получить слово, он вынуждает группу дать возможность этому человеку высказаться. Эксперт не навязывает определенных решений, собственного мнения, но и не отказывается содействовать. Своими замечаниями он помогает группе подойти к какому-нибудь вопросу с разных сторон. Он не фрустрирует группу, не держит ее в напряжении из-за недостатка информации. Он объясняет все, что клиенты не знают, и обучает тому, чего они не умеют.

5. Аутентичная личность. Руководитель ведет себя как один из членов группы, выражает свои подлинные чувства. Он становится моделью для подражания, делает абсолютно все вместе со своей группой, без колебаний делится своими личными проблемами. Благодаря аутентичному поведению и являясь примером для других, руководитель помогает создать группе необходимые нормы. Вопрос об аутентичности руководителя является спорным.

Подробно останавливаясь на этом вопросе, С. Кратохвил вводит определенные **ограничения аутентичности**, связывая их с личностными качествами тренера, с целями группы и с сиюминутными потребностями группы:

1. **Ограничения, связанные с личными качествами руководителя.** Искренность психолога предполагает наличие у него таких качеств, как сочувствие, теплота, мягкость. Если же психолог будет искренне проявлять свою раздражительность, упрямство и другие негативные качества, то ему лучше отказаться от роли аутентичной личности и выбрать для себя другую роль. Это, конечно, не значит, что психолог не

327 имеет право проявлять агрессию, упрямство и недовольство. Однако в целом, клиент должен чувствовать, что руководитель добрый человек, который его любит.

2. **Ограничения, связанные с целями группы.** Чрезмерная откровенность психолога может привести к тому, что группа начнет обсуждать его личные проблемы. Это также не входит в задачу групповой психокоррекции. Аутентичность психолога должна быть избирательной. Хотя психолог и выражает искренне свои чувства, но не касается своих внутренних проблем. Нецелесообразно, чтобы психолог подробно знакомил группу со своей биографией.

3. **Ограничения, связанные с сиюминутными потребностями группы.** Иногда аутентичное поведение психолога может прийти в противоречие с тем, что в данный момент наиболее желательно с коррекционной точки зрения. Например, психолог, как и другие участники группы, чувствует антипатию к девианту, но при этом осознает, что выражением своих подлинных чувств он только ухудшает положение девианта, усиливает его сопротивление и способствует уходу его из группы. Поэтому психолог заступает за него, предоставляя частичную поддержку, чтобы хоть как-то уравновесить отрицательное отношение к нему всей группы.

Наблюдения за работой групповых руководителей позволили исследователям классифицировать стили руководства группой и выделить четыре основных стиля:

1. Эмоциональная стимуляция.
2. Опека.
3. Познавательная ориентация.
4. Исполнительная функция.

Эмоциональная стимуляция. Руководитель группы стимулирует проявление различных чувств, конфронтацию отдельных членов группы. Он участвует в происходящем как равноправный член группы: возбуждает остальных, проявляет нетерпение, раздражительность или теплоту и любовь. Его поведение говорит: "Посмотрите на меня и делайте, как я".

Опека. Руководитель поддерживает членов группы заботой и вниманием, обеспечивает эмоциональную поддержку. Он открыто выражает теплоту, вступает в специфические личные отношения с отдельными участниками группы.

Познавательная ориентация. Руководитель вербализует чувства, которые испытывает клиент, объясняет смысл поведения конкретного человека или всей группы, интерпретирует

328

переживания. Руководитель переводит чувства и поведение на обыкновенный язык.

Исполнительная функция. Руководитель группы устанавливает правила, определяет нормы, направляет деятельность, следит за временем, расспрашивает, предлагает, советует, решает. Он действует как режиссер, который по необходимости останавливает действие и сосредоточивает внимание на определенном поведении члена группы или всей группы. Руководитель держит группу в полном повиновении и использует собственное положение для достижения целей.

В связи с тем что стили поведения у разных тренеров по-разному комбинируются, в разной степени проявляются, исследователи создали следующую типологию руководителей групп:

Опекуны заботятся о клиентах, обеспечивают познавательную ориентацию, советуют, как себя изменить.

Стимуляторы осуществляют высокий уровень эмоционального стимулирования и средний или высокий уровень исполнительской функции.

Социальные инженеры ориентированы на группу и занимаются отношением членов группы к ней самой, в своем поведении мало индивидуальны, проявляют умеренный уровень заботы и поддержки, интересуются скорее группой, чем индивидом.

Личностно-нейтральные руководители - постоянно сохраняют дистанцию, возбуждают агрессивным способом, эмоциональное стимулирование средней силы, слабая забота.

Либеральные руководители - преобладает познавательная ориентация, достаточно низкий уровень проявления остальных трех стилей.

Командиры - высшая степень проявления исполнительской функции, авторитарность, частое использование различных упражнений.

Описанные типы руководителей групп приведены в порядке их эффективности для коррекционной работы. Первые три типа считаются эффективными, последние три - малоэффективными.

Иногда руководитель группы постоянно придерживается выбранной им роли, иногда он меняет ее в процессе эволюции группы, например на начальном этапе руководитель занимает позицию комментатора и аналитика, а в дальнейшем, по мере созревания группы, переходит в позиции эксперта или аутентичной личности.

329 Ко-тренеры

Часто группой руководят два тренера. В некоторых случаях в роли ко-тренера выступает начинающий психолог, приобретающий опыт руководства группой, в других случаях профессиональный уровень тренера и ко-тренера одинаков. Для тренера присутствие коллеги дает прежде всего возможность получить обратную связь относительно своего поведения в группе. Предпочтительнее, чтобы один из руководителей был мужчиной, другой - женщиной. В аналитически-ориентированных группах они служат мишенями для переноса чувств к родителям.

Один психолог может выступать более авторитарно, другой - больше заниматься опекунами делами. Один повышает, а другой - понижает групповое напряжение и т.д.

Работа тренеров в паре вызывает ряд вопросов: "Должны ли руководители группы быть всегда в согласии друг с другом или они могут выражать разные взгляды?"; "Должны ли они утаивать от группы реальный конфликт, который может возникнуть между ними, или обсудить его публично на одной из встреч?" и др.

Если они выбрали позицию аутентичных личностей, то они должны выражать взаимную неудовлетворенность и несогласие. Если кто-то из них признает свою ошибку или заблуждение, то такая откровенность может стать моделью действительных человеческих отношений. Однако тренеры должны постоянно контролировать свое поведение и не допускать, чтобы их соперничество использовалось членами группы в некоррекционных целях.

330

Типичные ошибки руководителя группы

- Опасная тенденция использования ведущим членов группы в собственных интересах (достичь популярности, утвердить авторитет и т.д.).
- Стремление достичь своих скрытых и невысказываемых целей. Даже небольшой налет этой тенденции чувствуется группой, ослабляет и разрушает ее доверие к ведущему. Все собственные цели ведущего должны быть четко высказаны группе.
- Ориентация лишь на одну стратегию или на один метод может послужить основанием для недоверия группы к ведущему.

330

- Отягощенность собственными большими переживаниями, на основе чего может возникнуть потребность центрировать группу на себя.
- Неприятие личного эмоционального участия в группе. В группе может и не возникнуть важный для ее развития оптимальный эмоциональный настрой, а взамен этого будет продуцироваться крайне нежелательная эмоциональная отчужденность, психологическая закрепощенность и закрытость участников.

331 Этические требования к руководителю коррекционной группы

Наиболее важным в этой проблеме являются вопросы, касающиеся руководителей группы,

психолога и вопросы внутригрупповой этики. Обоснованное требование, которое должно предъявляться к психологу, - это уровень его профессиональной подготовки. Некоторые полагают, что групповую психокоррекцию может проводить любой дипломированный психолог. Это глубокое заблуждение, порожденное незнанием прежде всего механизмов воздействия групповой психокоррекции. Подготовка компетентных специалистов к групповой психокоррекции - дело довольно сложное, трудоемкое и должно включать в себя как минимум три стадии обучения:

1. Обучение коррекционным основам и техникам групповой психокоррекции.
2. Стажировка в группе, которой руководит опытный специалист.
3. Личное участие в групповом процессе.

Теоретические основы и основные формы групповой психокоррекции осваиваются при первичной специализации, но этого бывает недостаточно. Оптимальным вариантом является работа в паре с опытным психокорректором. Роль лидера всегда играет более подготовленный специалист, но иногда полезно в процессе занятий передавать эту роль стажеру, чтобы тот мог взять на себя ответственность, а главное - почувствовать группу,

В последующем руководство группой можно временно возложить на стажера и при условии присутствия, наблюдения и поддержки профессионала.

Очень важное значение имеет приобретение психологом личного опыта как члена группы. Хорошим полигоном для этого является группа тренинга. Руководители в такой группе

331

могут назначаться по очереди, остальные выполняют роль участников. Участники Т-группы в таких случаях приобретают понимание не только того, как чувствует себя руководитель группы, но и того, как чувствуют себя участники, переживающие трудности фрустрации, межличностных отношений, самораскрытия. Внутригрупповая этика включает в себя круг вопросов, наиболее важными из которых являются: согласие или несогласие участвовать в групповом процессе, свобода выбора участия в тех или иных действиях группы, профилактика психических травм.

Первый вопрос. Профессиональные руководители групп должны ограничиваться скромной рекламой и открыто говорить о границах своей компетенции и возможностей. В то же время информация о целях, методах, продолжительности, принципов групповой психокоррекции - наоборот, должна быть наиболее полной. Это позволяет клиенту правильно решать вопрос о том, участвовать ему в этом виде работы или нет.

Второй вопрос касается более интимных механизмов группового процесса. Поэтому каждый участник имеет право не участвовать в тех или иных действиях или ситуациях при работе группы. При этом ни руководитель группы, ни сама группа не должны оказывать на такого участника чрезмерного давления, а тем более понуждать его к искренности и самораскрытию.

Третий вопрос тесно связан со вторым. Имеет значение также продуманный отбор отдельных членов при формировании группы.

И, наконец, обязательным для всей группы в целом является соблюдение конфиденциальности. Все, что обсуждается в группе, не должно выходить за ее пределы. В противном случае групповой процесс может прерваться.

Требования, которые должен соблюдать руководитель коррекционной группы

- Иметь четкое представление о типе создаваемой группы, ее целях и задачах.
- Владеть диагностическими средствами отбора членов группы.
- Не включать в группу людей, склонных к психическим заболеваниям или находящихся в глубокой депрессии.
- Предупреждать будущих членов группы о тех эмоциональных нагрузках, которые они могут испытывать.

332

· Доводить до сведения участников группы основополагающие правила, которыми должна руководствоваться группа в своей деятельности.

· Избегать таких форм работы в группе, для выполнения которых у ее участников недостаточно подготовки и опыта.

· Уяснить в самом начале работы группы, на чем будет концентрироваться ее внимание.

· Защищать право членов группы решать, какой материал предоставлять в группу, в каких видах деятельности участвовать. Быть чувствительным к любой форме группового давления, к попыткам принизить достоинство отдельного человека. Такое поведение членов группы руководитель обязан блокировать.

· Логически обосновывать для себя необходимость использования того или иного приема. Быть

компетентным в своих действиях.

- Создать свой неповторимый стиль, основанный на теоретических положениях и максимальной реализации собственного личностного потенциала. Использовать в практике группового обучения новейшие достижения в этой области.

- Не пользоваться возможностью "идеализации" себя со стороны отдельных членов группы и не манипулировать участниками обучения в своих интересах.

- Подчеркивать важность принципа конфиденциальности относительно личностного материала, принадлежащего членам группы.

- Избегать навязывания своих ценностей и убеждений участникам группы. Уважать их способность самостоятельно размышлять и придти к определенным выводам на основании информации, получаемой в группе. Блокировать маскируемые желанием помочь попытки членов группы навязывать свою волю другим.

- Быть внимательным к появлению у отдельных членов группы признаков психического истощения. Это возможно устранить предоставлением отдыха всем членам группы, так как у других переутомление может быть менее заметным. Если же по ходу занятий обнаружатся болезненные симптомы в поведении, то таких людей необходимо в исключительно тактичной (не травмирующей психику) форме отстранить от занятий.

- Подготавливать участников группы к тому, что со стороны окружающих возможна отрицательная реакция на

333 попытки реализовать групповые нормы в повседневной жизни. Проблемы, которые могут возникнуть, лучше всего обсуждать в группе, рассмотрев способы и пути их решения. Такого рода исследования проводятся в группе до завершения ее работы. Необходимо разъяснить участникам группы, что данная группа есть своеобразная учебная лаборатория самопознания, что нормы ее функционирования, несмотря на всю их гуманность, в жизни необходимо применять очень осторожно.

- Планировать дополнительные (после завершения работы группы) встречи, с тем чтобы участники могли обсудить свои успехи, а также для того, чтобы руководитель мог оценить эффективность группы как инструмента изменений (перемен) в человеке.

- Необходимо продолжать индивидуальную работу с теми ее членами, которые после завершения основной работы группы чувствуют в этом необходимость.

334

Глава 3. ВИДЫ КОРРЕКЦИОННЫХ ГРУПП

§ 1. ТРЕНИНГОВЫЕ ГРУППЫ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ

Работа тренинговых групп

История создания тренинговых групп (Т-групп) тесно связана с именем К. Левина. Работая сначала в лаборатории, затем в полевых условиях, К. Левин пришел к выводу, что люди в группе постоянно воздействуют друг на друга. Группы быстро приобрели популярность как новый эффективный метод обучения, и основными задачами групп тренинга, или групп тренинга базовых умений, было обучение участников основным законам межличностного общения, умению руководить и принимать правильные решения в трудных ситуациях.

Группа - это реальный мир в миниатюре. В ней существуют те же, что и в жизни проблемы межличностных отношений, поведения, принятия решений и т.д. Тем не менее от реального мира эта искусственно созданная лаборатория отличается тем, что в тренинговой группе каждый может быть и экспериментатором и предметом эксперимента. Здесь возможно решение задач, которые неразрешимы в реальной жизни.

334

Занятие в группе предполагает психологическую безопасность. Чем ближе задачи тренинговой группы к решению вопросов роста личности, межличностных отношений и чем успешнее авторитарные методы руководства заменяются неавторитарными, тем больше Т-группа (особенно ее сензитивный тип) приближается к группе встреч. И все же между Т-группой и группой встреч существует разница. Прежде всего Т-группа учит, **как учиться**. Поскольку все члены группы вовлекаются в общий процесс взаимообучения, они в большей мере полагаются на руководителя. Таким образом, обучение является скорее результатом опыта самой группы, нежели разъяснений и рекомендаций руководителя. Обучение тому, как учиться, включает в себя отдельные этапы: представление самого себя, обратная связь, экспериментирование. Конечная цель тренинговой группы - научить ее участников применять полученные на занятиях знания и навыки в реальной

жизни.

Хороший руководитель - тот, кто верит в групповую мудрость и способность участников самостоятельно выбраться из трудных ситуаций, которые они сами себе создают. Роль руководителя состоит в том, чтобы вовлечь участников в совместную работу по исследованию их взаимоотношений и поведения, организовать групповой процесс, а потом незаметно устраниться от директивного руководства. Общая ошибка всех руководителей тренинговых групп заключается в стремлении активно включиться в групповой процесс, "вытянуть" группу из тупиковой ситуации. В действительности такие действия руководителя только мешают группе реализовать свои резервные возможности. Однако устраниться от руководства - не значит утратить контроль над ситуацией. Опытный руководитель, избегая очевидного руководства группой, всегда тем не менее остается центральной фигурой, тонко, ненавязчиво направляя процесс в нужное русло.

В тех случаях, когда работа в тренинговой группе ограничена во времени, меняется и роль наставника. Руководитель такой краткосрочной группы должен быть более активен, чаще вступать в конфронтацию с участниками, обеспечивая обратную связь. Группа с укороченным сроком действия чаще всего бывает структурированной: руководитель задает тон занятия, дает конкретные задания, формирует ситуации, а группа вырабатывает свой вариант решения. Запланированность действий хорошо зарекомендовала себя при решении различного рода конфликтных ситуаций.

335

Противоположностью структурированной группе может служить так называемая Тэвистокская группа. Она была предложена У. Байеном в 1959 г., а название группы происходит от Тэвистокской клиники и Тэвистокского института человеческих отношений в Лондоне, где У. Байен занимался исследованием так называемых малых учебных групп.

Основное внимание в этих группах сосредоточивается на индивидуальном развитии и уникальности каждой личности. В Тэвистокской группе в качестве допущения принимается, что высказывания одного участника, его поведение, отраженное в групповом зеркале, разделяется другими участниками, а сама группа ведет себя как взаимосвязанная система, в которой целое оказывается чем-то большим, нежели сумма его частей. Руководителю в такой группе отводится пассивная роль, в то время как члены группы исследуют особенности собственного поведения - руководитель группы остается в тени.

Т-группа в психокоррекционном плане имеет две основные цели: 1. Самосовершенствование личности. 2. Обучение навыкам межличностного общения.

Т-группа, кроме функции научения, выполняет еще и функцию психического выздоровления. Это означает, что занятия в Т-группе делают ее участников более восприимчивыми к чужим чувствам и потребностям, позволяют глубже осознать себя и свое собственное поведение, помогают наладить адекватные межличностные отношения, повысить свою коммуникабельность, открытость, укрепить уважение к окружающим и чувство собственного достоинства.

Позже Т-группы по своему целевому назначению стали подразделяться на группы развития коммуникативных навыков и умений (подготовка руководителей, деловых людей); группы межличностных отношений (проблемы семьи, брака); группы сензитивности (группы, ориентированные на рост и самосовершенствование личности).

Родоначальники Т-групп в основе своего (как они считали) обучающего метода выделили следующие позитивные начала: применение психологических знаний в практической жизни, ориентация на демократические (в противовес авторитарным) методы обучения, способность в процессе обучения устанавливать отношения взаимопонимания и взаимопомощи, готовность вникнуть в проблему другого члена группы.

336

Т-группы, или группы социально-психологического тренинга, большей частью создаются и используются для обучения правильному поведению в различных ситуациях межличностного общения. В них обсуждаются проблемы, с которыми участники сталкиваются в повседневной жизни, ведется поиск их решения.

Основная задача, которую решают Т-группы, - обучение деловому и личностному взаимодействию, руководству людьми и организации совместной деятельности.

Иногда Т-группы применяются для изменения индивидуальной психологии клиентов. Особое значение придается непосредственным переживаниям участников, их самосознанию и осознанию того, что происходит вокруг. Конкретные цели этой группы, направленность ее деятельности в основном определяются самими участниками групп.

В Т-группах поощряется исследовательское, заинтересованное отношение к действительности, а также способность быть и оставаться самим собой во взаимодействии с людьми. Особая роль отводится сотрудничеству и этому специально обучают участников таких групп. Работа Т-групп направлена на то, чтобы в атмосфере взаимного доверия и полной психологической открытости каждый из участников смог лучше познать самого себя, выработать умения и навыки познания других людей, установления с ними доверительных отношений. Развитие процессов в Т-группах идет поэтапно.

Основные этапы работы Т-групп

Предоставление каждым участником самого себя в определенном виде деятельности - "Какой я".

Получение реакций от других людей на собственные высказывания: "Какой ты", "Каким мы видим тебя".

Поиск каждым участником новых форм межличностного поведения с учетом мнений и реакций других людей. Это этап экспериментирования над собой.

Закрепление и отработка эффективных форм поведения, получивших одобрение со стороны большинства членов группы.

Т-группы обычно используются как своеобразная социопсихологическая микролаборатория для выявления имеющихся у каждого из участников возможностей развития и отработки умений межличностного общения.

337 Социально-психологический тренинг как средство коррекции

В широком смысле слова под социально-психологическим тренингом (СПТ) понимается практика психологического воздействия, основанная на активных методах групповой работы. При этом подразумевается использование своеобразных форм обучения знаниям, умениям и техникам в сфере общения, деятельности, собственного развития и коррекции.

СПТ направлен на овладение определенными социально-психологическими знаниями, развитие коммуникативных способностей персонала, рефлексивных навыков, способности анализировать ситуацию, поведение, состояние как членов группы, так и свои собственные, умения адекватно воспринимать себя и окружающих. При этом вырабатываются и корректируются нормы личностного поведения и межличностного взаимодействия, а также развивается способность гибко реагировать на ситуацию, быстро перестраиваться в различных условиях и разных группах.

Тренинг проводится как со специально подобранными для этой цели группами, так и с реально существующими группами, а также в семьях. Если в первом случае чаще преследуются индивидуальные психокоррекционные цели, то во втором задачи заключаются в улучшении социально-психологического климата в коллективе.

Социально-психологический тренинг - один из методов активного обучения и психологического воздействия, осуществляемого в процессе интенсивного группового взаимодействия и направленного на повышение компетентности в сфере общения, в котором общий принцип активности обучаемого дополняется принципом рефлексии над собственным поведением и поведением других участников группы. Для такой рефлексии и саморефлексии в группе создаются максимально благоприятные условия в виде возможности получить обратную связь на поведение каждого участника от тренера, членов группы, просмотра видеоматериалов.

Общая цель СПТ - повышение компетентности в сфере общения конкретизируется различными решаемыми в его процессе задачами. В зависимости от приоритета задач, на которые направлен СПТ, он может приобретать различные формы:

1. Ориентироваться на приобретение и развитие специальных навыков, например, умения вести деловую беседу, решать межличностные конфликты и т.д.;

338

2. Углублять опыт анализа ситуаций общения, например, коррекция формирования развития установок, необходимых для успешного общения, развития способности адекватно воспринимать себя и других, анализировать ситуации группового взаимодействия.

Основные задачи, решаемые в ходе социально-психологического тренинга, можно разделить на пять групп:

1. Приобретение психологических знаний, взглядов различных психологических школ на личность человека, процесс взаимодействия людей, движущие пружины этого взаимодействия, приемы эффективного общения.

2. Приобретение внешне выражаемых умений и навыков общения: в парном взаимодействии, в составе группы, при вступлении в контакт, при активном слушании и т.д., т.е. обогащение техники и тактики общения.

3. Коррекция коммуникативных установок, таких как: партнерство - взаимодействие с позиции силы, искренность - манипуляция, вовлеченность - избегание общения, настойчивость - соглашательство, т.е. выработка собственных стратегий общения.

4. Адекватное восприятие себя и других в ситуациях общения.

5. Развитие и коррекция личности, ее глубинных образований, решение личностных экзистенциальных проблем.

Перечисленные задачи отражают основную составляющую деятельности профессионального коммуникатора, ее психологический коммуникативный аспект. Атмосфера психологической безопасности и комфорта, создающаяся в ходе тренинга, позволяют участникам проявить набор поведенческих эмоциональных стереотипов и, получив обратную связь на свое поведение, осознать вероятные ошибки во взаимодействии с людьми, возможности других, более продуктивных подходов к общению, приобрести новые навыки взаимодействия. Каждый тренинг в той или иной мере решает все перечисленные задачи и эта мера зависит не только от тренинга, но и от мотивации, целей, личных проблем участников группы.

СПТ проводится в группах по 8-12 человек под руководством психолога, прошедшего специальную подготовку.

Обычный цикл занятий рассчитан на 30-50 ч, однако продолжительность его можно варьировать в зависимости от характера решаемых задач. В то же время опыт показывает, что непродолжительные занятия (менее 20-24 ч) не

339

позволяют в полной мере реализовать оптимальную программу СПТ и снижают ее эффективность. Занятия могут проводиться с интервалами в 1-3 дня и средней продолжительностью каждого занятия 3 ч. Но более эффективной формой организации работы является *марафон*- несколько занятий подряд по 8-10 ч непрерывной работы.

В процессе СПТ применяются различные методические приемы: групповая дискуссия (базовый методический прием), ролевая игра, невербальные упражнения и т.д. Использование в ходе занятий видеозаписи существенно повышает эффективность СПТ, предоставляя участникам (наряду с обратной связью, полученной от других членов группы) объективную обратную связь.

СПТ получил широкое распространение в первую очередь как составная часть подготовки специалистов различного профиля: руководителей, педагогов, врачей, психологов, социальных работников и т.д.

Подготовка специалистов в области психокоррекции, предполагающих использовать групповые формы в своей работе, также включает СПТ, так как, наряду с теоретическими знаниями, специалист должен владеть практическими навыками, а именно: быть компетентным в общении (это один из существенных компонентов успешной профессиональной деятельности в специальностях, ориентированных на социальное взаимодействие); уметь устанавливать эмоциональный контакт; организовывать пространство общения; идентифицировать эмоциональное состояние по экспрессивным характеристикам поведения; создавать благоприятный климат общения; выслушивать и понимать клиента; контролировать собственное экспрессивное поведение, позу, мимику, жестикуляцию; аргументированно высказывать свою точку зрения; разрешать конфликтные проблемные ситуации.

Овладение данными навыками и приобретение опыта более эффективного их применения на практике и является задачами СПТ для психологов. На групповых занятиях с помощью игр могут выявляться и анализироваться ошибки, допускаемые в общении с клиентом, приобретается опыт ведения беседы, осуществляется коррекция собственного эмоционального состояния.

Не менее важная задача СПТ, решаемая в системе подготовки психологов, - *выявление поведенческих стереотипов*, свойственных участникам группы. Очевидно, что стереотипы, затрудняющие успешное общение, мешают профессиональной

340

деятельности психолога. Однако стереотипы в обычном общении, способствующие успеху, должны быть отрефлексированы, так как в профессиональной деятельности могут оказаться нежелательными.

Во время занятия группы СПТ, в процессе непосредственного группового взаимодействия приобретаются знания в области психологии личности, группы, общения, взаимоотношений, складывающихся между людьми; развиваются способности адекватно и полно воспринимать себя и других; повышается чувствительность к групповым процессам; вырабатываются навыки использования этого опыта в своей профессиональной деятельности.

Результативность СПТ в решающей степени зависит от соблюдения в группе общепринятых принципов. Основные из них: активность на занятиях, принцип открытой обратной связи, принцип "здесь и теперь", доверительность в общении.

Активность на занятиях

Принцип активности на занятиях означает следующее. Предметом изучения и анализа являются различные аспекты социально-психологического взаимодействия человека с окружающей ценностно-нормативной средой, реальным ее носителем. Общение в ситуациях, моделирующих или воспроизводящих различные аспекты этого взаимодействия, и коррекция личного смыслового поля, стратегии взаимодействия могут осуществляться в результате реагирования на тот или иной стиль внешнего воздействия, общения или решения психологической задачи. Следовательно, все члены группы должны активно участвовать в работе, если хотят получить информацию о том, как они реагируют, ведут себя, мыслят, чувствуют и общаются в конкретной ситуации, а также о том, что можно сделать для оптимизации личной стратегии взаимодействия. Принцип активности тесно связан с принципом обратной связи.

Открытая обратная связь

Под обратной связью здесь следует понимать краткое, аргументированное и конструктивное высказывание каждым членом группы своих соображений о смысле, способах разрешения различных проблем, собственном стиле деятельности и общения, о сравнительной эффективности тех или иных способов поведения в специально смоделированных игровых ситуациях, об успешности выполнения поставленных на занятиях задач.

341

Именно благодаря активному использованию обратной связи участники тренинга получают уникальную возможность узнать, как воспринимаются глазами других людей их манера общения, стиль индивидуальной беседы, рассуждения, мысли, те или иные индивидуальные поведенческие реакции. Здесь коммуникативное личностное поле смысла, особенности оценок, умения, навыки каждого участника тренинга оцениваются не абстрактно, а применительно к его поведению в проблемных ситуациях, моделирующих его стиль взаимоотношения с окружающей средой. Все это создает предпосылки для коррекции навыков и умений общения, а шире - для взаимодействия в ходе тренинга.

Чтобы обратная связь выполняла названную функцию, к ней предъявляются определенные требования. Прежде всего она должна носить конструктивный характер, т.е. быть такой, чтобы тот, кому она адресована, мог воспринять ее и найти в ней позитивные для себя моменты. Для этого надо избегать прямых оценок, категоричности суждений. Важно ориентироваться и опираться на лучшее в человеке, не прикреплять ярлыки, а помогать члену группы найти способы совершенствования своих навыков и умений.

Реализуя в ходе тренинга принцип обратной связи, руководитель должен тщательно контролировать высказывания участников, стремясь скорректировать их содержание от оценочных категорий к описательным.

Еще одно требование к обратной связи - ее неотсроченность, т.е. мнения должны высказываться по ходу или сразу после выполнения упражнения или задания.

Принцип "здесь и теперь"

Следование принципу "*здесь и теперь*" связано с ограничениями, которые психолог вводит на групповом занятии. Обсуждению подлежат лишь те личностные проявления, характеристики общения участников, которые можно наблюдать в ходе занятия. Соблюдение одного из главных принципов СПТ ориентирует участников на предметную, целенаправленную, совместную работу, дает возможность обсуждать материал, значимый для всех членов группы, а не только участника случая. Это позволяет повысить эмоциональную включенность и мотивацию к занятиям.

Действие принципа "*здесь и теперь*" исключает психологический уход кого-либо из участников групповой работы, его отчужденно отстраненную позицию по отношению к высказыванию или критике в свой адрес. Отдельные члены

342

группы, настраивающие себя на фантазирование и рассмотрение случаев и историй, свидетелями которых они не были, должны блокироваться группой.

Доверительность в общении

От соблюдения принципа доверительности в общении во многом зависит обучающий эффект тренинга. Лишь доверительная, доброжелательная атмосфера в группе создает возможность для ненормативных и искренних высказываний участников по всем обсуждаемым проблемам.

Доверительность здесь не только выступает в качестве коллективного эксперта по отношению к каждому участнику, но и призвана скорректировать общение, личный стиль взаимодействия участников в ходе выполнения упражнений, моделирующих те или иные стороны профессиональной деятельности.

Следовательно, создание и поддержание в группе климата максимального психологического доверия и открытости - одна из центральных задач руководителя тренинга. Ее решению может способствовать специальная организация группового пространства в ходе проведения занятий. Обычно в работе используется прием кругового расположения участников лицом друг к другу. Руководитель занятий как равный участник СПТ находится в общем кругу. Цель такого расположения - изменение у членов коррекционной группы стереотипных установок и представлений о том, как должны проводиться и организовываться занятия, какую роль должен играть в них руководитель.

Кроме отмеченных основных принципов, обуславливающих успешность проведения СПТ, важно соблюдать и те, которые отражают особенности участников во взаимосвязи и взаимодействиях в процессе совместной работы. К ним можно отнести:

- добровольность и конфиденциальность участия в СПТ;
- равенство позиций, признание личностных норм каждого человека;
- безопасность участников и защищенность их от грубости;
- беспристрастность и осознание личностных блокирующих ролей;
- одобрение и взаимоподдержка участниками друг друга и экологичность коммуникаций, интеллектуальный и эмоциональный риск;
- гибкость ролевой тактики и др.

Соблюдение принципов СПТ позволяет решить двойную организационную задачу. *С одной стороны, обеспечить*

343

позицию каждого участника занятия, которая характеризуется активностью, партнерством, объективацией поведения и исследовательской направленностью, *с другой* - предоставить руководителю возможность избрать оптимальную тактику проведения занятия. Здесь наиболее продуктивными вариантами занятия признается ориентирование группы на руководителя, центрирование группы на участника, поддержание совместной ответственности. Отдельный избранный вариант или их сочетание обеспечивает максимально эффективную реализацию возможностей социально-психологического тренинга.

Занятие методом социально-психологического тренинга включает четыре этапа:

1. Создание единого психологического пространства, а также обратной связи (отдельный участник, вся группа и наоборот).
2. Проведение дискуссий, игры, полилога или интервьюирования для создания ситуаций рефлексии.
3. Решение конкретных задач, овладение знаниями, навыками, умениями, а также достижение иных развивающих или коррекционных целей.
4. Релаксационные восстановительные упражнения для снятия психологической напряженности и подведение итогов занятия.

Каждый этап, в свою очередь, предполагает соответствующие фазы:

- определение целей, темы дискуссии, характера проблемы, ориентацию на них участников занятия;
- круговую дискуссию по обсуждаемой проблеме, сбор информации, суждений, мнений, новых идей, предложений от всех ее участников;
- упорядочение информации и ее обсуждение;
- обоснование альтернатив и совместная их оценка;
- подведение итогов дискуссии, совместное резюмирование;
- сопоставление целей занятия с полученным результатом;
- снятие психологической нагрузки, подведение итогов занятия.

Все методы СПТ ориентируются на широкое использование обучающего эффекта группового взаимодействия, включение в сценарий занятия элемента сотворческого поиска, широкого применения различных видов моделирования.

344

Наиболее распространены групповая дискуссия и игровой метод.

Групповая дискуссия используется в основном в форме анализа конкретных ситуаций и в форме группового самоанализа.

Формы игрового метода могут быть различными. Чаще всего используются следующие:

1. **Психотехнические игры**, цель которых - снятие психической напряженности, развитие внутренних психических сил конкретного человека; среди основных типов психотехнических игр можно выделить:

- игры-релаксации,
- адаптационные игры,
- игры-формулы,
- игры-освобождения.

Регулярное выполнение каждым членом группы психотехнических игровых упражнений поможет ему правильно ориентироваться в собственных психических состояниях, адекватно оценивать и эффективно управлять собой.

2. **Игровые методы разрешения конфликта**. Эти методы основываются на всемерном развитии способности обучаемых рефлексии, т.е. воспроизведению в сознании мыслей и чувств партнеров по общению (хотя бы и конфликтному), а также эмпатии, представляющей из себя технику проникновения во внутренние переживания другого человека.

3. **Игры-защиты от манипулирования**. Для повседневной практики психолога неопределима роль игр, защищающих от манипулирования и развивающих интуицию.

4. **Игры для развития интуиции**.

5. **Позиционные игры**. Эффективно зарекомендовали себя позиционные игры, которые проводятся на основе концепции транзактного анализа Э. Берна. В ходе этих игр каждый клиент учится занимать позицию, оптимальную для общения с партнером. Наиболее продуктивное обогащение возможно, если психолог в любом клиенте видит и признает субъекта общения. В этом случае он способен строить общение, используя параллельные транзакции - элементарное взаимодействие равных партнеров. Эти транзакции наиболее плодотворны в отличие от транзакций, провоцирующих обучаемых на сопротивление психолого-педагогическому воздействию.

6. **Игры-коммуникации**. Чтобы осуществить принцип горизонтального общения, необходимо: во-первых, мысленно ставить себя рядом с клиентом, а во-вторых, таким образом представлять идею, занимать такую позицию при

345

проведении занятий, чтобы не возвышаться над группой или отдельным человеком, не смотреть на него в момент общения "сверху вниз". Несоответствие позиций контакта предполагает и приверженность к определенному способу изложения материала, который на подсознательном уровне воспринимается аудиторией как средство для самовыражения и самоутверждения психолога, с одной стороны, и как недостаточное внимание к слушателям - с другой.

Используя монолог, трудно формировать аттракцию - это первое условие успешного вхождения в контакт и дальнейшего эффективного общения.

В целях проведения качественного и количественного замеров хода и итогов тренинга могут использоваться: самоотчеты участников тренинга (ощущение ими психологического комфорта и решение задач социально-психологического взаимодействия), экспертные оценки руководителей СПТ (оценка применимости отдельных методик тренинга).

346 Упражнения, используемые при проведении социально - психологического тренинга

1. **"Представление"**. В начале работы группы участник оформляет карточку-визитку, где указывает свое тренинговое имя. При этом он вправе выбрать собственное имя, имя друга, знакомого, литературного героя и т.д. Имя пишется достаточно крупно и разборчиво, оно может быть оформлено в виде эмблемы. В дальнейшем участники обращаются друг к другу только по тренинговому имени. Ведущий дает 3-5 мин для того, чтобы участники сделали свои визитки, подготовились к взаимному представлению.

В ходе представления они объединяются в пары и каждый рассказывает о себе своему партнеру. В последующем каждый участник представляет своего партнера в группе, стараясь подчеркнуть его индивидуальность.

2. **"Правила группы"**. Ведущий рассказывает о правилах группы, объясняя сущность таких принципов, как представление "Я" участника; открытая обратная связь; экспериментирование; принцип "здесь и теперь"; доверительность в общении.

3. **"Список претензий"**. Предлагается проанализировать недовольство окружающими людьми.

Для этого на листе бумаги составляется список людей из ближнего и отдаленного окружения (родители, жена, дети, друзья, сослуживцы, женщины, человечество и т.д.) и в их адрес излагаются конкретные претензии. На эту неприятную работу отводится 5-346

7 мин. Затем участники объединяются в микрогруппы (по 4- 5 человек) и обсуждают эти претензии, обращая внимание на сходство и различия. Обсуждение занимает до 15 мин.

4. "Тренинг саморегуляции". Первый этап занятия включает в себя упражнения *на релаксацию* - достижение измененного состояния осознания и *визуализацию*, направленную на развитие навыков создания мысленно-зрительных образов.

Ведущий задает определенный визуальный ряд: "Сосредоточьтесь на своем дыхании. Вообразите большой белый экран. Представьте на экране любой цветок. Уберите цветок с экрана, вместо него поместите на экран белую розу. Поменяйте белую розу на красную. Если возникли трудности, вообразите, что вы кисточкой покрасили розу в красный цвет. Уберите розу. Представьте комнату, в которой вы находитесь, всю ее

обстановку, мебель, цвет. Переверните картинку. Посмотрите на комнату с потолка. Если это трудно сделать, вообразите себя на потолке, смотрящего на комнату и всю обстановку сверху вниз. Теперь снова вообразите большой белый экран. Поместите фильтр перед источником света так, чтобы весь экран стал ярко-синим. Поменяйте синий цвет на красный. Сделайте экран зеленым. Представляйте любые цвета и изображения по своему упражнению".

После выполнения данных упражнений необходимо спокойным ровным голосом вернуть участников в обстановку "здесь и теперь", например, с помощью монотонного обратного отсчета: "После того как я просчитаю от 10 до 1, вы медленно, на вдохе, откроете глаза и вернетесь в эту комнату".

Далее участникам необходимо обменяться своими впечатлениями, из которых руководитель получит информацию о готовности группы к созданию зрительных образов. При необходимости упражнение по визуализации можно повторить. После этого повторно выполняется упражнение на релаксацию и по достижении необходимого его уровня происходит плавный переход к следующей части занятия.

Внешние признаки релаксации

- Расслабленные мышцы лица (воскообразное состояние).
- Отсутствие глотательного и моргательного рефлекса.
- Ровное глубокое брюшное или поверхностное грудное дыхание.
- Расслабленные кисти рук.
- Общее снижение мышечного тонуса.

347

На следующем этапе упражнения носят различный характер в зависимости от типа личности участников.

"Комплимент". Сидя в кругу, каждый участник должен посмотреть на партнера, сидящего слева, подумать о том, какая черта характера, привычка того ему нравится, и сказать ему об этом, т.е. сделать комплимент. Тот, кому сделан комплимент, должен как минимум поблагодарить. Если кто-то не готов, он может пропустить ход и сделать комплимент после других.

Цель- развитие умения видеть в любом человеке положительное.

"Выявление лидера". Это работа в парах. Каждый из участников группы должен выбрать одно из упражнений физической зарядки и выполнить. Задача состоит в том, чтобы, ориентируясь друг на друга, через минуту прийти к единому упражнению.

Вывод: уяснив распределение социальных ролей, ориентируемся на них при дальнейшем проведении занятий. Кроме того, это упражнение разогревает и в определенной мере сплачивает группу на основе занятий единой деятельностью.

Тест-упражнение "Иллюзии социальной перцепции". Участникам предлагается ответить на следующие вопросы: "Каких качеств, необходимых для общения, не хватает, по вашему мнению, вам? Каких качеств, необходимых для общения, не хватает другим людям?"

Обсуждение: чаще всего оказывается, что в других не хватает мягкости, теплоты и доброты, а в себе твердости, настойчивости и т.д. Эффективно общаться можно, лишь обладая достаточными психолого-педагогическими знаниями и перестраиваясь с одной ролевой позиции на другую.

"Эмоциональная поддержка". Отдельные участники тренинга играют роль человека, испытывающего радость (выиграл крупную сумму денег, родился ребенок, получил резкое повышение и т.д.). Остальные молча, невербально должны поздравить его. Анализируется, кто

больше всего вчувствовался в ситуацию.

Вывод: общение на эмоциональном уровне формирует специфические взаимоотношения, причины которых мало осознаются, а именно симпатию (положительный образ другого, расположенный к нему) или антипатию (отрицательный эмоциональный образ партнера, препятствующий конструктивному общению). При общении люди часто не понимают друг друга, а отсюда возникает иллюзия социального восприятия.

348

"Умение слушать". Каждый из участников в течение 1 мин должен рассказать свою автобиографию. При этом, прежде чем начать рассказ, каждый в двух-трех предложениях излагает содержание того, о чем говорил предыдущий выступающий.

По окончании упражнения надо обсудить, умеют ли участники слушать друг друга.

"Наблюдение за асимметрией". Необходимо разбиться на пары и поочередно выполнять следующее: вспомнить и изобразить мимикой, позой, жестами ощущение положительной эмоции. В то же время передать словами ощущение отрицательной эмоции. Убедиться в большей достоверности информации, передающейся по аналоговому каналу (невербальная информация).

Следующее задание - передать ощущение положительной эмоции стереоканальным способом, т.е. одновременно и по аналоговому, и по знаковому каналу. Оказывается, что меньше достоверности по знаковому каналу.

Вывод: мы зачастую не доверяем словам партнера и у нас возникает дискомфортное неосознаваемое состояние. По мимике, позе, жестам мы определяем, когда человек опирается на собственный опыт заключенного ощущения, когда на логические построения, а когда на то и другое.

Мимика, поза и жесты асимметрично отражают включенность правого полушария головного мозга, которое хранит опыт, опирающийся на ощущения, или левого, знакового полушария, которое отвечает за логические построения, базирующегося на символической информации. Например, если один человек воспринимает яблоко как кислое, средних размеров, то для другого оно может быть сладким и большим. При передаче информация о яблоке для каждого имеет свое содержание. Поэтому важно уметь считывать эту информацию и по аналоговому, и по знаковому каналу, а также выразительно ее передавать.

"Проективный рисунок". Задача заключается в том, чтобы нарисовать по два рисунка: "Я - такой я есть" и "Я - каким хотел бы быть". Рисунки не подписываются. Все участники высказываются по цепочке, в том числе и анонимный автор. По желанию, автор в конце называет себя и называет тех, чьи интерпретации ему понравились.

Цель - развитие перцептивной стороны общения, развитие способности к эмпатии, групповая оценка личности как средство самосовершенствования.

349

"Определение репрезентативных систем". Клиент рассказывает о каком-либо событии из прошлого, лучше всего из детских воспоминаний. В ходе повествования определяется основная репрезентативная система по вербальным ключам доступа, т.е. по тем словам, которые используются. Ведущая репрезентативная система, отражающая деятельность мозга в данный момент в ситуации "здесь и теперь", определяется по невербальным ключам доступа (перемещения глаз). Для тренировки в определении невербальных ключей доступа можно задать несколько вопросов, обращенных в прошлое. Например: "Помните ли вы, когда последний раз были в лесу?"; "Можете ли вспомнить свою входную дверь, своего первого учителя, свою первую зарплату?"

Вывод: цель конгруэнтного общения будет достигнута, если вы обладаете навыками пользования такими элементами общения, как: поза, жесты, речь, дыхание и т.д.

"Переманивание". Участники тренинга разбиваются на пары. Один сидит на стуле, другой стоит позади этого стула. При этом один стул должен быть свободным и клиент, перед которым он стоит, обращается к одному из участников тренинга, сидящих на стульях, с просьбой пересест на свободный стул. Слушатель, стоящий сзади, должен удерживать за плечи своего партнера при попытке пересест. Далее, к сидящим

обращается тот, у кого оказывается свободный стул. Через некоторое время тот, кто стоит, меняется местами с тем, кто сидит.

Вывод: возможные причины неудачных вербальных коммуникаций:

· при отправлении сообщения слова произнесены невнятно, неполно, плохо выбраны термины (неточны, двусмысленны);

- при получении сообщения оно прочитано не полностью или неправильно, понято по-своему;
- сообщение намеренно оставлено без ответа;
- личная установка: невнимательность, недостаточная заинтересованность, скука, поспешность, чрезмерная эмоциональность, несоблюдение правил и т.д.
- структура коммуникаций неадекватна решаемой задаче, отсутствует метод работы и контроля и т.д.

"Диалог". Происходит разбивка участников на пары и в течение 5-7 мин они должны вести диалог. При диалоге наблюдается смена ролей слушающего и говорящего.

Динамику смены фаз, коммуникативных ролей одного из партнеров можно представить в виде последовательных

350

отрезков: высказывание, отключение, восприятие сообщения, подготовка к высказыванию, высказывание.

В идеальном случае сообщение может быть воспринято без искажений при условии, если фаза высказывания говорящего совпадает с фазой восприятия слушающего. То же упражнение можно проделать, но с использованием невербальных способов общения: жесты, мимика, пантомимика и т.д.

Вывод: цель упражнения - продемонстрировать, что, оказывается, существует еще невербальное общение, которое составляет от 60 до 80% в процессах коммуникации.

"Понять партнера". Один из клиентов выходит из аудитории на 10 с, остальные в это время договариваются, кто будет его поддерживать, а кто нет. Далее анализируется, смог ли клиент определить эти две группы участников тренинга.

Ц е л ь - определить при контакте глазами, кто из присутствующих вас поддерживает, а кто нет. При этом желательно молчать и сохранять невозмутимое выражение лица.

"Обратная связь" ("Спички"). Участники по двое сидят спиной друг к другу. Один из них складывает фигуру из восьми спичек. После этого он на словах объясняет своему напарнику, как надо сложить идентичную фигуру. При этом напарник не имеет право задавать уточняющие вопросы. Затем упражнение повторяется, но уже с правом задавания вопросов. Результаты двух частей упражнений сравниваются и анализируются.

Ц е л ь - показать ограниченность вербальной коммуникации и важность обратной связи в общении.

"Выброс пальцев". По команде 3-4 участника, стоящие в одну шеренгу, выбрасывают пальцы одной руки с закрытыми глазами, совершают поворот на 360 °, после чего осматриваются.

З а д а ч а : добиться выброса всеми участниками одинакового числа пальцев. Размещение в одну шеренгу или в колонну по одному.

Ц е л ь - снятие первоначального эмоционального напряжения и отработка навыков взаимодействия с помощью вербального и невербального общения.

"Контакты". Участники садятся лицом друг к другу таким образом, чтобы образовались две концентрические окружности. Внешний круг подвижный. Участники по команде тренера перемещаются по часовой стрелке, меняя партнера. Внутренний круг неподвижный, участники не сходят с места. При общении с каждым из новых партнеров стоит задача вступления в контакт и проведения беседы

351

в рамках определенной ситуации. На это каждый раз отводится до 3 мин.

Ц е л ь - умение устанавливать контакты с незнакомыми людьми.

Возможные ситуации (задает ведущий):

Общение с руководителем после его прибытия в коллектив.

Вам необходимо занять денег у малознамого человека.

Вы узнали, что ваш знакомый плохо отозвался о вас в компании. Представился случай выяснить отношения наедине.

Беседа с человеком, который пользуется некоторым авторитетом, но не является образцом дисциплины и морального подражания для вас.

Далее обсуждаются успехи и неудачи.

"Копия". Психолог предлагает двум-трем участникам, вышедшим из помещения, скопировать, изобразить позой и жестами одного из участников группы. Все определяют -кого. Обсуждается похожесть.

Ц е л ь - развитие способности к невербальному общению.

"Нетрадиционное приветствие". Ведущий: "Мы привыкли к стереотипам. Они помогают нам жить, но иногда и обедняют жизнь. Давайте попробуем испытать новые эмоции, а заодно освоить нетрадиционное приветствие. Может быть, кто-нибудь предложит свой вариант. Но для начала предлагаю некоторые варианты приветствия друг друга: тыльной стороной ладоней; стопами ног, внутренней стороной, но легко без удара; коленями; плечами; лбами. Теперь предлагайте ваши варианты. Мы готовы попробовать и их".

Ц е л ь - снятие напряжения, развитие навыков невербального общения.

Занимательные задачи. Группе на решение задачи дается 1 мин, причем каждый участник решает задачу в уме и пишет ответ на бумаге. Руководитель пересаживает участников, группируя их с учетом одинакового ответа. После этого членам группы предлагает обменяться мнениями и прийти к общему решению в течение 5 мин.

Задача считается решенной, если с правильным ответом согласны все участники.

После решения следует разобрать поведение группы: выяснить, кто организатор дискуссии, умеют ли участники слушать доводы друг друга, всем ли дали высказаться, кто вел себя более эмоционально, а кто - отмалчивался. После разбора первой задачи, необходимо дать вторую. При подведении

352

итогов сравнить, как изменился ход группового обсуждения.

Ц е л ь - в занимательной форме дать возможность участникам провести групповую дискуссию.

Примеры занимательных задач:

Полторы курицы за полтора дня снесут по полтора яйца. Сколько яиц снесут две курицы за два дня?

(Ответ: 4.)

Каждый день в полдень отправляется пароход из Одессы в Архангельск. В то же время пароход той же компании отправляется из Архангельска в Одессу. Плавание в том и другом направлении длится ровно неделю. Сколько судов своей компании, идущих навстречу, встречает пароход на пути из Одессы в Архангельск?

(Ответ: 15.)

"Речь - побуждение". Каждый участник готовится к выступлению в роли руководителя перед подчиненными с целью их мотивации и подготовки к выполнению различных задач.

Каждое выступление длится не более 3 мин. Оценивается выступление по шкале с точки зрения содержания, стиля, умения держаться, мимики, жестов, аргументации, культуры речи и, как итог, с точки зрения достижения цели. Коллективно определяется победитель.

Ц е л ь - овладение навыками и умением подготовки к публичному выступлению и самого выступления.

"Дилемма узника". Участники сидят попарно спиной друг к другу. Ведущий объясняет правила игры. "Вас подозревают в совместном преступлении. Вы находитесь в отдельных камерах и у каждого есть возможность сообщить о преступлении другого или промолчать. Ваш выбор: молчать или рассказывать. Выбор вашего партнера: молчать или рассказывать. При решении этого вопроса можно руководствоваться матрицей с баллами, которые получит каждый из участников в случае того или иного сочетания рассказа и молчания. Чем больше положительное число баллов, тем мягче будет наказание, и наоборот".

Выбор: молчать - молчать - по +3 балла; молчать - рассказывать -1, +5 и т.д.

Выбор надо сделать, не общаясь друг с другом. Свое решение надо написать на бумаге и сдать ведущему, который учитывает очки в ходе туров. При этом внешний круг участников движется вокруг внутреннего. Проводится $n/2$ туров,

353

где n - число участников в группе. После того как сделаны все выборы, подводятся общие итоги.

Ц е л ь - развитие умения понимать друг друга и организовывать совместную деятельность.

"Волшебное слово". Руководитель напоминает о важности некоторых волшебных слов и выражений типа "спасибо", "пожалуйста", "будьте любезны" и т.д. "Какие еще волшебные слова вам известны?"

Участники, свободно передвигаясь по комнате, должны приветствовать друг друга, используя те волшебные слова, которые они вспомнили во время обсуждения. Время проведения 4-5 мин. Желательно подойти к максимальному числу участников.

Ц е л ь - проведение разминки, снятие напряжения среди участников.

"Зона осознания". Психолог говорит участникам тренинга, что их опыт осознания может быть

разделен на три зоны: внешний мир, внутренний мир тела и мир мыслей и фантазий. Предлагается разбиться на пары, сесть друг перед другом, расслабиться и по очереди делиться своим осознанием внешнего мира, начиная предложение словами: "Сейчас я осознаю, что..." При этом описываются только внешние стимулы: шум на улице, свет лампы, скрип пола, запах одеколона и т.д. Интерпретации не допускаются. Затем то же делает партнер.

Далее предлагается обратить внимание на внутренний мир тела, начиная с тех слов, что и в первом случае. При этом необходимо осознавать сухость во рту, зуд в руке, напряжение мышц, неудобную позу, тесные ботинки и т.д.

Наконец включается средняя зона осознания, в которую входит психическая активность, отличная от текущего опыта: фантазии, воспоминания, планы, подозрения, чувства. Участники начинают со слов: "Я осознаю...", делятся своими чувствами о происходящем, тревогами о несделанной работе, предположениями о мыслях партнера. После этой тренировки возможно свободное скольжение по осознанию. При этом необходимо самому контролировать переходы из зоны в зону и следить за партнером. В заключение обсуждаются переживания.

Цель - приобретение навыков свободного восприятия и анализа как внешнего, так и внутреннего мира.

"Сила слова". Ведущий: Сядьте лицом к партнеру и, глядя ему в глаза, произнесите три фразы, начиная каждую словами "Я должен...". Не предоставляя вам обратной связи,

354

партнер в свою очередь скажет три фразы, начиная с "Я должен...". Теперь вернитесь к своим фразам и замените их начало на "Я предпочитаю...", сохранив неизменным остальные части. Поделитесь своими переживаниями. Прodelайте то же самое с парами начал фраз: "Я не могу" - "Я не хочу" - "Мне надо" - "Я хочу" - "Я боюсь, что..." - "Я хотел бы...". Обсудите. Слова из первой группы отрицают вашу способность нести ответственность за что-либо. Изменяя свою речь, вы можете повысить эту ответственность и уверенность в себе".

Цель - осознать возможности вербальной коммуникации, изменить структуру своей речи, повысить ее эффективность.

"Репетиция поведения". Участники разбиваются на пары и взаимодействуют в ситуации напарника.

Возможные ситуации:

Вышестоящие - нижестоящие. Задача нижестоящего добиться каких-то льгот, повышения выгод. Задача вышестоящего - отказать.

Очередь за деньгами. Один - честно стоящий, второй - влезавший без очереди.

Возможны другие варианты, предложенные самими участниками. При разборе необходимо обсудить чувства партнера по общению, выбранную им стратегию.

Ц е л ь - приобретение навыков деятельности в конфликтной ситуации.

"Я хочу тебе подарить...". Ведущий: "Сегодня, приветствуя друг друга и обмениваясь любезностями, каждый будет дарить друг другу подарок, но не реальный, а гипотетический. Самое главное - от души. После вручения получивший подарок должен высказать свое отношение к нему, если понравился - то чем, если нет - то почему, и что в действительности он хотел бы получить".

Работу можно вести в режиме большого круга. Участники по очереди обращаются к партнеру, сидящему справа, и дарят ему свой подарок.

Ц е л ь - разминка вхождения в контакт.

"Чемодан". Завершающее упражнение, подводившее итоги занятия.

Участники по одному выходят из помещения, а остальные большинством голосов собирают ему "чемодан", в который кладут те качества, которые помогают или мешают ему успешно адаптироваться в коллективе. При этом соблюдаются **правила:**

355

класть в "чемодан" одинаковое количество положительных и отрицательных качеств;

указывать те качества, которые проявились во время занятия,

класть только те качества, которые поддаются коррекции.

Руководитель группы в сборе не участвует. Выбранный секретарь фиксирует на листе бумаги указанные качества. Тот, кому собирался "чемодан", может задать любой вопрос, если ему не ясно, что написал секретарь. Свой "чемодан" должен получить каждый участник.

Ц е л ь - дать участникам обратную связь, продемонстрировать их достижения и недоработки.

356 Группы развития коммуникативных навыков и умений

К группе коммуникативных тренингов или тренинга коммуникативных умений относят преимущественно групповые варианты поведенческого и социально-психологического тренинга. Они проводятся в целях формирования и совершенствования общекommunikативной готовности личности, например, для людей, испытывающих жизненные трудности, связанные с общением. Различия между поведенческим и социально-психологическим тренингом условны. Известным критерием для разграничения этих близких технологий совершенствования навыков коммуникаций могут быть разные целевые установки.

Методика проведения указанных тренингов может быть различная, но обязательно включает в себя два компонента: ролевую игру и групповую дискуссию.

Социально-психологический тренинг составляют блоки различных коммуникативных умений, например умения, необходимые в начале общения при вступлении в контакт, для прерывания контакта, навыки психологического аргументирования, активного слушания, выявления скрытых намерений партнера по общению и другие.

Методика проведения **поведенческого тренинга** строится также на принципах воссоздания субъективно сложных для участников группы ситуаций через разыгрывание ролевых игр и групповую дискуссию

Пример наиболее распространенной методики поведенческого тренинга.

356

Участники группы отбираются до начала занятия по следующим критериям:

эффективное прохождение основного курса психокоррекции;

наличие показаний для проведения поведенческого тренинга;

необходимый уровень мотивации для участия в группе поведенческого тренинга.

В группе одновременно могут заниматься 8-10 человек. Однако состав ее и число клиентов не регламентируется так жестко, как при групповой психокоррекции. Число участников колеблется от 3 до 20. Практически более оправдано создание открытой группы поведенческого тренинга, поскольку основная ее ориентация на формирование модели более адаптивного поведения не требует учета динамики малой группы, и даже наоборот, уход клиентов, преодолевших поведенческие трудности, и появление новых предоставляет участникам возможность более точного формулирования собственных целей и создает образ перспективы.

Занятие начинается с разминки, включающей упражнения коммуникативной, поведенческой и эмоциональной направленности.

Затем проводится групповая дискуссия для определения цели занятия. Из предложенных участникам ролевых ситуаций выбирается одна или две, наиболее значимые для всех участников группы. После групповой дискуссии тренер предлагает ролевую ситуацию, которая разыгрывается участниками по очереди.

В конце занятия проводится групповая дискуссия с целью рефлексии эффективности участия членов группы в ролевой ситуации. Возможно повторение наиболее сложной ситуации и дискуссии. Вопрос о завершении занятий в группе решается индивидуально каждым клиентом совместно с тренером.

Проведение тренинга, как видно из описанной методики, при всей внешней простоте требует большого опыта работы с группами, хороших навыков организации коммуникативного тренинга, психокоррекционных занятий, поскольку, несмотря на поведенческую ориентацию этого тренинга, возможно обострение состояния клиента.

К рассматриваемой группе **тренингов относятся тренинги коммуникативных умений, разработанные для конкретных профессиональных групп**, например для руководителей, психологов, учителей, социальных работников, менеджеров.

Коммуникативные умения включают умения: описание поведения своего партнера, коммуникацию чувств, активное слушание, конфронтацию.

Описание поведения - умение рассказать о поведении другого без анализа мотивов и без конструктивной критики, а тем более, без оскорблений самого субъекта. Можно сказать;

357

"Маша, ты грязнула" - это оскорбление. А можно построить фразу иначе: "Маша, ты пролила чай и не вытерла после себя" - это описание поведения. Умение высказываться в описательном ключе, а не в форме оценки - первый шаг к умению правильно строить межличностные отношения.

Коммуникация чувств - умение ясно сказать о своих чувствах. Внешний вид и жесты не всегда четко и правильно отражают чувства партнера. Плотно сжатые губы могут быть и выражением гнева, и проявлением страха, и проявлением сильного напряжения.

Участники группы должны учиться передавать суть своих чувств таким образом, чтобы они были правильно поняты другими. Лучше всего научиться передавать свои чувства адекватными словами, не прибегая к непонятным и сложным метафорам. Можно сказать: "Мне стыдно"; "Я рад"; "Я чувствую смущение"; "Я тебя люблю", нежели идти окольными путями, прежде чем партнер поймет то, что ты чувствуешь. Иногда люди путают мысли и чувства. Утверждение "Я чувствую, что Таня очень одинока" в действительности есть суждение, в котором слова "Я чувствую" правильнее заменить на "Я думаю".

Умение слушать. Случайно собравшиеся собеседники редко умеют слушать друг друга. Говорить всегда проще, чем слушать. Существует понятие "активное слушание", которое включает в себя ответственность за то, что человек слышит. С "активным слушанием" связано другое понятие - "эмпатическое слушание", которое объединяет способность слушать и умение передавать услышанные эмоции другого. "Эмпатическое слушание" означает умение не просто слушать, а правильно понять значение, смысл, а самое главное - эмоциональный контекст другого, истинные чувства говорящего.

Конфронтация - одна из активных форм коммуникации, при которой действие одного человека направлено на то, чтобы заставить другого осознать, проанализировать или изменить свои межличностные отношения.

Умелая конфронтация требует чуткости к психическому состоянию оппонента и убежденности в своих контрдоводах. Она будет более продуктивной, если ее инициатор соблюдает следующие **условия диалога.**

- устанавливает позитивные взаимоотношения и эмпатическое понимание с оппонентом;
- выражает конфронтацию в форме предположений или вопроса, а не в форме категорического требования;

358

- говорит об особенностях поведения партнера, а не о его личности;
- приводит контрдоводы, которые содержат конструктивные и позитивные начала;
- вступает в конфронтацию прямо, честно, не искажая факты, намерения и чувства оппонента.

В свою очередь, оппонент может извлечь пользу из конфронтации только в том случае, если он открыт для обратной связи и рассматривает спор как возможность исследовать себя.

359 Возможные виды тренингов

1. Базовый тренинг- тренинг партнерства. *Основные заданы:* формирование партнерской установки в общении, умения быть на равных с партнером, не ущемляя его и свои права, признавая право на автономию, непохожесть на себя, развитие техник установления и поддержания контакта, овладение техникой дискуссии, обучение регуляции эмоционального напряжения в конфликте, овладение навыком коллективного решения задач, развития навыков личного выступления и т.д.

Данный тренинг может использоваться как локально, ? так и являться начальным для определенной системы тренингов. *Продолжительность* его составляет 3-5 дней, *группа* - не более 10-12 человек.

2. Тренинг ведения переговоров. Данный тренинг является логическим продолжением базового тренинга партнерства при более сложных ситуациях группового взаимодействия договаривающихся сторон, имеющих несовпадающие противоречивые интересы. Несовпадение интересов является источником конфликтов, которые могут быть разрешены с помощью переговоров.

Основные задачи: разработка тактики подготовки к предстоящим переговорам, ориентация в позициях и интересах другой стороны, выбор стратегий и тактики переговоров, поиск компромисса, выработка индивидуального стиля человека, ведущего переговоры, повышение социальной чувствительности и др.

Продолжительность тренинга - 3-5 дней, *группа* - 10- 12 человек.

3. Тренинг уверенного поведения, настойчивости (ассертивности). *Основные задачи:* создание установки на открытое выражение своих чувств без ущемления прав партнера,

359 овладение техникой ассертивного поведения. *Продолжительность* тренинга - 3-5 дней, *группа* - 10-12 человек.

4. Тренинг принятия и реализации стратегического значения в условиях неопределенности, конкуренции и риска. *Основные задачи:* повышение успешности анализа ситуаций, выделение существенной противоречивой и ложной информации, умение структурировать нечетко определенные задачи, способность прогнозировать последствия

принимаемых решений, эмоциональность, устойчивость в условиях дефицита времени и конкуренции, расширение репертуара управленческого стиля, коррекция личностных "барьеров", мешающих эффективному принятию решений, стратегия разрешения личностных ситуаций. Продолжительность - 3-5 дней, группа - 10-12 человек.

5. Общий менеджерский тренинг - базовый игровой тренинг для менеджеров-руководителей.

Основные задачи: выявление особенностей лидерских качеств участников, мотивации, стиля руководства, изучения стадий развития организаций, овладение различными стратегиями управления, овладение навыком распределения ответственности и др. *Продолжительность* - 30-40 ч, *группа* - 10-12 человек.

5. Тренинг навыков работы с клиентом-потребителем. *Основные задачи:* овладение основными техниками работы с клиентом, изучение психологии потребителя, овладение спецификой работы с клиентом в условиях сервиса, социальной помощи, бизнеса, маркетинга и т.д. *Продолжительность* - 30-40 ч, *группа* - 10-12 человек.

6. Тренинг проведения опросов и собеседований. *Основные задачи:* овладение техниками проведения различного рода опросов, собеседований, интервью, консультаций, техникой сбора информации, проведения маркетинговых исследований, техникой установления контакта с контрагентами и др. *Продолжительность* - 30-40 ч, *группа* - 10-12 человек.

В качестве примера коммуникативного тренинга можно рассмотреть тренинг педагогического общения.

8. Тренинг педагогического общения. Тренинг педагогического общения может проводиться в студенческой группе под руководством психолога-преподавателя, в группах молодых педагогов, педагогов-стажеров, лиц, работающих в образовательных учреждениях, но не имеющих педагогического образования и соответствующей подготовки. Необходимыми условиями осуществления коммуникативного профессионального самовоспитания через систему тренинга

360 является серьезное отношение к занятиям, постоянный критический самоанализ собственного общения, систематическая и индивидуальная работа над собой, внимание к работе партнеров. Тренинговая группа разыгрывает из себя ученический класс, каждый ее член последовательно выполняет роль учителя. Группа отрабатывает ряд упражнений, которые повышают компетентность в общении каждого ее члена. Упражнения направлены на отработку поведения в ученическом классе.

У п р а ж н е н и е 1 . Каждый член группы должен выполнить ряд простых действий. Войдите в аудиторию. Откройте окно. Напишите на доске. Откройте книгу или классный журнал. Те же действия нужно сделать с быстрой сменой ритма.

У п р а ж н е н и е 2 . Выполнение элементарных педагогических действий с введением неожиданных заданий. Сядьте за стол. Откройте книгу. Раздается неожиданный стук в дверь. Реагируйте и действуйте. Вы пишете у доски. Неожиданно открылось окно. Действуйте.

У п р а ж н е н и е 3 . Поиск внутреннего ритма в процессе движения по аудитории. Необходимо выполнить объяснение нового материала, передвигаясь по аудитории в различном темпе. Необходимо при этом объяснять причину того или другого ритма по отношению к содержанию педагогической деятельности.

У п р а ж н е н и е 4 . Направлено на последовательность и целесообразность действий в меняющихся обстоятельствах. Ведущий дает задание: "Войдите в аудиторию. Начинайте действовать. Идет вводное задание, а в конце аудитории возникает шум. Реагируйте". Вы пишете у доски. Стук в дверь. Вы направляетесь к двери и в это время -шум в аудитории. Реагируйте. После выполнения заданий необходимо объяснить, как член группы оценивал помехи, насколько была точна и адекватна содержаниям его помех

его собственная реакция. Эти упражнения можно проводить как в вербальном, так и в невербальном планах.

У п р а ж н е н и е 5 . Направлено на формирование мышечной свободы в процессе педагогической деятельности. Упражнение начинается с проверки степени зажатости каждого члена группы.

Согните и напрягите указательный палец руки. Проверьте, как распределяется мышечная энергия, куда идет напряжение: в соседние пальцы, в кисть, в локоть, в шею, напряглась ли другая рука. Постарайтесь убрать лишнее напряжение.

361

Держите палец напряженным, но освободите шею, плечо, локоть, чтобы рука двигалась свободно, а палец оставался напряженным. Освободите остальные пальцы, которые также напряжены, а

указательный держите напряженным.

У п р а ж н е н и е 6 . Направлено на освобождение и постепенное зажатие всей мускулатуры. По счету до десяти освободить всю мускулатуру, а за тем зажать ее по счету до пяти. Освободить всю мускулатуру, начиная от головы и кончая пальцами ног, а затем напрячь ее. Счет может быть произвольным и меняться. Расслабить мышцы ног и так далее до головы, а потом напрячь все тело и опять расслабить. Упражнение делается на различный счет 25, 15, 10, 5.

У п р а ж н е н и е 7 . Направлено на задержание напряженности и преодоление ее. Зажать мышцы верхней части тела. Задержать зажим. Ослабить. По команде "раз" - зажим, по команде "два" - расслабление. Чередовать зажатие и расслабление на разных группах мышц.

У п р а ж н е н и е 8 . Направлено на быструю смену объектов зажима, на быстрое осуществление частичного зажима тела. Аналогичные упражнения делаются в процессе медленного движения, потом - в процессе быстрой ходьбы.

У п р а ж н е н и е 9 . Упражнение по снятию мышечного напряжения в процессе выполнения элементарных педагогических действий, которые поочередно выполняются всеми членами группы. Войдите в аудиторию. Подойдите к столу. *Проверяется зажатость мышц и освобождается излишнее напряжение.* Пройдите по аудитории. Сядьте за стол. *Проверить и снять излишнее напряжение.* Пишите за столом. *Проверяется излишнее напряжение.* Пишите на доске. Укрепите плакаты. Снятие лишнего напряжения. *Проверка и снятие излишнего напряжения выполняется коллективно.*

У п р а ж н е н и е 10 . Упражнение на снятие мышечного зажима в процессе элементарных педагогических действий с вводными заданиями.

Войдите в аудиторию. Пишите у доски. Вводное задание - шум на последней парте. Реагируйте. *Проверьте мышечное напряжение при реакции.* Уберите излишнее напряжение и т.д.

Войдите в аудиторию. Встаньте перед слушателями. *Проверьте, нет ли в теле излишнего напряжения.* Почувствуйте, что тело легко и свободно. Вы готовы к любому действию. Сядьте на стул. Смотрите на слушателей. Снимите излишнее напряжение. Почувствуйте себя свободным и готовым к любым педагогическим действиям. Импровизируйте.

362

Войдите в воображаемую аудиторию. Пройдите по ней. Приготовьте воображаемые материалы, как будто вы находитесь в заполненном людьми помещении. Следите, чтобы работали только те группы мышц, которые необходимы.

У п р а ж н е н и е 11 . Направлено на отработку поз в процессе педагогической деятельности. По заданию тренера все члены группы занимают определенные позы на основе сигнала "хлопок". Необходимо объяснить (оправдать) позу. Подумайте, что может сделать педагог, находясь в таком положении. Проверьте, какие группы мышц зажаты. Необходим ли этот зажим при этом действии. Уберите излишний зажим. После того как поза оправдана, членам группы предлагается в этом этюдном порядке продолжать действие, которое начинается с той же позы. Довести его до логического завершения.

У п р а ж н е н и е 12 . Направлено на изучение физических особенностей поз каждого члена группы и устранение обнаруженных недостатков: напряженности, расхлябанности, сутулости, угловатости, манерности и т.д.

У п р а ж н е н и е 13 . Направлено на ощущение мышечной свободы и эмоционального благополучия в аудитории. Члену группы предлагается выйти за дверь. Он будет изображать роль педагога, который идет на урок. *Задание:* "Постарайтесь почувствовать перед входом в класс бодрое состояние всего тела, его мобилизованность. Почувствовали? Входите. Начинайте действовать. Поищите себе удобное место или позу в аудитории. Нашли. Действуйте. Устраивает ли вас положение? Поменяйте его, пока не будете чувствовать себя хорошо". Эти задания выполняют все члены группы, постоянно определяя в себе индивидуальные возможности управления своей мышечной свободой и телесным аппаратом.

У п р а ж н е н и е 14 . Упражнение по развитию навыков произвольного внимания, наблюдательности и сосредоточенности. Прислушайтесь последовательно к звукам в аудитории, за дверью, за окном. Назовите их. Прислушайтесь к звукам и в помещении, и за окном. Назовите их. Прислушайтесь к звукам в коридоре, в аудитории и за окном одновременно. Назовите и объясните их. На память воспроизведите, чем были заняты все присутствующие на занятии, как они были одеты.

Взгляните на картину педагогического содержания. Дайте ей возможную интерпретацию. Время показа картины постепенно сокращается. Рассмотрите картины педагогического содержания в

короткий промежуток времени, оперативно

363

оцените обстановку и предложите систему действий учащихся.

Членам группы поочередно дается задание в роли педагога разговаривать с аудиторией, а в это время, в качестве вводных даются такие задания: шум за дверьми, шум в аудитории. Необходимо оценить и представить происходящие события.

У п р а ж н е н и е 1 5 . Членам группы в течение трех минут дают возможность подумать, с чего они могли бы начать объяснение заранее подготовленного нового материала. Затем они должны мысленно объяснять материал с тем же выражением и эмоциональностью, как если бы они объясняли его вслух. В это время тренер поочередно предлагает каждому говорить вслух. Потом они опять объясняют материал мысленно, затем опять вслух.

У п р а ж н е н и е 1 6 . Членам группы поочередно предлагается выполнить следующее задание: начать импровизированное объяснение нового материала или разговор с классом. На отдельных партах (на первой, на последней) сидят нарушители дисциплины. Необходимо, разговаривая с аудиторией, не терять их из виду и реагировать на их поведение.

У п р а ж н е н и е 1 7 . Направлено на развитие навыков общения. Войдите в аудиторию и поздоровайтесь с ней. Войдите в класс и привлечите к себе внимание без речевого общения: средствами мимики, пантомимики, взгляда.

Обратитесь к члену группы в роли учащегося с вопросом в виде просьбы, требования, предупреждения, похвалы, насмешки, юмора, намека, приказа, пожелания. Необходимо найти не только нужные голосовые, но и пластико-мимико-пантомимические интонации; следить за мышечной свободой, снятием излишнего мышечного напряжения. Проигрываются различные педагогические ситуации.

У п р а ж н е н и е 1 8 . Техника интонирования. Даются различные фразы и ставится задача произнести их с различными оттенками в зависимости от педагогической ситуации. Например: "Идите сюда!", "Выполнили ли задание?", "Прошу внимания!", "Да", "Нет", "Сядьте". Фразы придумывают и сами члены группы.

У п р а ж н е н и е 1 9 . Членам группы предлагается быстро отвечать на неожиданные вопросы по любым проблемам. На обдумывание время не дается. Развиваются навыки спонтанной коммуникации.

У п р а ж н е н и е 2 0 . Составление педагогических рассказов. Ведущий вводит фразу, а все члены группы по очереди добавляют

364

свои фразы, образуя в целом сюжетный рассказ. Тренер зачитывает часть педагогического рассказа. Предлагает членам группы сначала закончить его в словах, а затем действием.

У п р а ж н е н и е 2 1 . Направлено на определение уточнения системы общения.

Первый вариант. Войдите в аудиторию, где вчера был конфликт, и найдите правильную систему общения. Сначала происходит психолого-педагогическое обоснование ситуации.

Второй вариант. Сначала исполняется этюд, а затем дается его психолого-педагогическое толкование. Ситуации могут предлагать сами члены группы в разнообразных психолого-педагогических средах.

У п р а ж н е н и е 2 2 . Развитие мимики, пантомимики. Проводится на занятиях и индивидуально дома, перед зеркалом, для постижения особенностей своей мимической природы. Темы: изобразите основные эмоции (удивление, волнение, смех, ирония). Темы мимирования могут предлагаться членами группы. Эти задания полезны для педагогической целесообразности, передачи переживания, а также для развития двигательных, пантомимических, мимических и зрительных средств воздействия.

У п р а ж н е н и е 2 3 . На стадиальность процесса общения. Ориентирование, выбор объекта. Привлечение к себе внимания. Зондирование особенностей объекта, его расположенности к общению. Собственно вербальное общение, обратная связь. Реализация коммуникативных задач на каждой стадии. В начале эти стадии осуществляются каждым членом группы в отдельности медленно, затем темп реализации стадии увеличивается. Отрабатываются отдельные стадии общения как речевые, так и доречевые.

У п р а ж н е н и е 2 4 . На реализацию речевого общения. Войдите в класс. Сориентируйтесь в его коммуникативной обстановке. Постарайтесь сразу вспомнить предыдущую сферу общения. Соберите на себе внимание аудитории. Рассмотрите ее внимательно и начинайте непосредственное речевое воздействие. Упражнение по стадиям общения проводится

систематически до полной автоматизации процесса общения в плане его стадийного движения.

У п р а ж н е н и е 2 5 . На выявление индивидуальных особенностей и профессионально-педагогического общения как отражения творческой педагогической индивидуальности члена группы. Поиск собственного стиля общения. Этот вид работы предваряется заданиями на самопознание собственной коммуникативной индивидуальности.

365

У п р а ж н е н и е 2 6 . На построение коммуникативных задач урока, организацию мероприятия. Тренер выдвигает перед членами группы педагогическую задачу, а они поочередно предлагают методические, а затем коммуникативные средства ее решения. К составленному плану мероприятия предлагается составить коммуникативный план, с указанием особенностей общения с классом в целом и с отдельными учениками.

У п р а ж н е н и е 2 7 . Техника и логика речи, ее выразительность и эмоциональность. Эти упражнения следует проводить по специально изданным пособиям.

У п р а ж н е н и е 2 8 . Специальное упражнение на словесное педагогическое действие производится на основе общей методики выразительного чтения, но включает в себя и **дополнительные упражнения** следующего содержания:

У п р а ж н е н и е 2 8 а . Задание на оправдание какого-либо педагогического текста. Студентам предлагается текст (лучше всего монолог) педагогического содержания и дается задание прочесть его и эмоционально оправдать ситуацию, в которой он произносится.

У п р а ж н е н и е 2 8 б . На развитие видений речевого материала. Студентам предлагается вызвать в себе видение того, о чем идет речь. Сначала текст читается тренером, а члены группы создают мысленные образы содержания текста и рассказывают об особенностях собственного видения. Затем упражнение усложняется. Каждому дается отрывок текста и ставится задача прочесть его, вызывая у себя внутреннее видение по всему содержанию текста. Выполненное упражнение обсуждается. В качестве домашнего задания предлагается составить конспект урока, мероприятия, разработать к нему систему образных видений. Задание проверяется на следующем занятии. Эти упражнения проводятся постепенно.

У п р а ж н е н и е 2 8 в . В эту же группу входят упражнения на подтекст сообщаемого. Сначала они проводятся на материале художественных произведений (проза, поэзия). Необходимо научиться выявлять подтекст. Затем упражнение усложняется, и члену группы дается задание составить и выявить подтекст повседневной речи педагога. Сначала предлагается определить подтекст фразы, произносимой тренером. Члены группы индивидуально определяют содержание подтекста и коллективно его обсуждают. Затем сами члены группы проговаривают отдельные фразы педагогического обихода с определенной подтекстовой нагрузкой.

366

Это упражнение проводится в двух вариантах: 1. Сначала объявляется значение подтекста. Затем произносятся фразы, а присутствующим предлагается определить содержание подтекста. 2. Студенты делятся на пары и дают друг другу упражнения на подтекст, а потом проверяют друг друга.

У п р а ж н е н и е 2 9 . Короткий диалог. Группа делится на пары, в которой один педагог, другой - ученик. Им дается тема для диалога на 5 мин. Затем они меняются ролями. Усложненный вариант - в диалог вводится задание, рассчитанное на импровизированное коммуникативное воздействие ученика и педагога.

У п р а ж н е н и е 3 0 . Воспроизведение жестов этюдной ситуации педагогического воздействия. Войдите в класс. Поздоровайтесь. Начинайте излагать материал и т.д. Слушатели фиксируют жесты, затем упражнение обсуждается и отделяется ненужная в данной ситуации жестикация.

У п р а ж н е н и е 3 1 . Типичные педагогические жесты в конкретных педагогических ситуациях. Исполнение заданий обсуждается. Уточняется система жестов. Снимается ненужная жестикация. Одновременно проводятся занятия по мимике. Группа делится на пары. И каждый в группе дает другому мимические задания (не менее 10 на каждого). А затем пары меняются ролями. Это задание повторяется на многих занятиях.

У п р а ж н е н и е 3 2 . Формированию основ профессионально-педагогического общения. Члены группы выступают с лекцией на какую-либо тему, а затем проводится ее анализ всей группой.

367 Коммуникативный тренинг для подростков

Тренинг проводится в течение 24-30 акад. ч 4-5 дней подряд, в группах от 8 до 12 человек однородных по возрасту участников.

Участников тренинга можно условно разделить на четыре основных типа:

1. Робкие, зажатые, стеснительные дети, неуверенные в себе, с явно заниженной самооценкой.
2. Гиперактивные, импульсивные, реактивные дети, с явно завышенной или явно заниженной самооценкой.
3. Дети с резко меняющимся типом поведения, то зажатые, то гиперактивные, с неустойчивой самооценкой.
4. Дети, страдающие комплексом неполноценности из-за внешнего недостатка (заикание, излишний вес и т.д.).

367 **Основные цели тренинга** - помочь ребенку в осознании универсального характера его трудностей, их распространенности и обычности, "нормальности"; причин его трудностей; преодолении внутренних барьеров; освоении адекватных способов самовыражения; формировании адекватной самооценки.

Эти основные цели реализуются при разработке программ тренинга посредством постановки конкретных **задач**:

- развитие социальной сензитивности;
- формирование установки на партнерство;
- освоение базовых коммуникативных навыков и умений (установление и поддержание контакта, создание благоприятного климата общения, активного слушания, экспрессии и импрессии, использование вербальных и невербальных средств общения);
- развитие способностей подстройки, присоединения и эмпатии;
- снятие мышечных зажимов;
- освоение релаксации.

Принципы, лежащие в основе программы

1. **Ненасильственность общения.** При объяснении правил игры, при выборе водящего тренер исходит прежде всего из желания детей, избегая принуждения. Иногда дети пытаются принуждать друг друга к каким-то действиям, тогда тренеру приходится блокировать эти попытки. Если дети говорят: "Пусть водящим будет тот-то", тренер отвечает: "Только, если этот человек захочет". Необходимо избегать выражения долженствования и побуждать детей заменять слова "должен", "обязан", словами "хочу" и "могу".

2. **Положительный характер обратной связи.** Так как большинство детей в группе нуждаются в поддержке и отличаются выраженной ориентацией на одобрение окружающих, необходимо использовать положительную обратную связь, как надежное средство помощи ребенку в преодолении застенчивости и повышении самооценки, снятии напряжения и релаксации.

В ходе и в конце каждой игры выражается благодарность всем участникам, а водящему выражается благодарность особо. Если в ходе игры водящий испытывает какие-то трудности, тренер подбадривает его.

368

Большинство детей в группах очень ранимы. Поэтому тренер решительно пресекает попытки самих детей давать друг другу негативную обратную связь. Например, если дети говорят девочке, что она сделала что-то неправильно, то тренер предлагает похвалить ее за то, что она очень старалась. В течение всех дней тренинга тренеры побуждают ребят выражать друг другу одобрение и благодарность.

3. **Неконкурентный характер отношений.** Соблюсти этот принцип можно только, если удастся создать для детей атмосферу доверия, психологической безопасности, обеспечить максимальный психологический комфорт каждому. Поэтому все игры строятся и подбираются так, чтобы свести к минимуму, а в идеале - к нулю элементы конкуренции, соревнований, победы и поражения.

Дети, участвующие в данном тренинге, отличаются неуверенностью в себе, повышенной тревожностью, неспособностью адекватно реагировать на собственную неуспешность. Поэтому перед началом тренинга необходимо уделить особое внимание неконкурентному характеру отношений в тренинге. "У нас не будет соревнования. У нас не будет победителя и побежденных. Мы не будем стараться доказать, что мы чем-то лучше других". В ходе игры подчеркивается ценность, уникальность каждого ребенка, его отличие от других. Эта идея служит одним из критериев отбора игр.

4. **Минимизация лабилизации и ее опосредованность.** Традиционно считается, что без лабилизации тренер не поможет детям осознать источники их трудностей, которые кроются в особенностях их характера и поведения. Для участника тренинга лабилизация - средство познания собственных несовершенств. Это зеркало, в котором человек видит все свое неприукрашенное отражение, свои слабые стороны и недостатки.

Однако детям с трудностями в общении такое зеркало не только не принесет пользы, но может способствовать усилению их трудностей, снижению самооценки, повышению тревожности, укреплению внутренних барьеров. Поэтому тренинг строится так, чтобы дети получали лабализацию в минимальных дозах, и не прямую, а косвенную, опосредованную:

- через осознание существования других, отличных от собственного способов поведения;
- через наблюдение успешности этих способов;
- через идентификацию с тренером и успешными членами группы.

369

Чтобы не допустить срыва у ребенка в трудной ситуации, необходимо различными способами смягчать лабализацию.

Например, если водящий не может быстро справиться с заданием, тренер поддерживает его, говоря, что это задание трудное и в других группах ребята тоже справлялись не сразу. И даже такая лабализация, опосредованная, смягченная, в минимальных дозах проводится после тщательной ежедневной диагностики, если тренер уверен, что дети смогут ее выдержать и использовать для улучшения своих стратегий общения.

Игры строятся так, чтобы не фиксировать слабые стороны ребенка, а подчеркивать сильные, не ставить ребенка в ситуацию неуспешности, а укреплять его веру в себя, давая возможность ему быть успешным и, поощряя его, расширить репертуар способов его поведения.

5. **Дистанцирование и идентификация.** Ситуаций неуспешности не избежать. Иногда они полезны, так как побуждают ребенка отказаться от каких-то стереотипов, освоить новые модели поведения, принять положительный опыт других членов группы. Но иногда ситуация неуспешности грозит отказом ребенка от игры или вообще от участия в тренинге. В таких случаях необходимо помогать ребенку дистанцироваться от его неудачи, например, приписывая его затруднение его герою. Вместо того чтобы сказать водящему: "Ты ошибся", лучше говорить: "На этот раз великолепное чутье разведчика мало помогло Штирлицу". Именно для облегчения дистанцирования детям предлагают в самом начале тренинга придумать себе псевдонимы. Вместе с тем тренер помогает детям идентифицироваться с их успехом, перенося положительную обратную связь с отдельных поступков на личность ребенка. Например, вместо "Ты хорошо сообразил, догадался, придумал" тренер говорит: "Ты такой сообразительный, догадливый, изобретательный".

6. **Включенность.** В предложенной программе тренер придерживается традиционной роли участника всех игр, кроме тех, где необходимо следить за временем или регулировать ход игры, а также обеспечивать безопасность в играх закрытыми глазами. Участвуя в играх, тренер, во-первых, своим примером помогает включиться детям и, во-вторых, помогает им осознать, что игры в тренинге проводятся не столько для развлечения, сколько для обучения.

Уже в ходе первого дня тренинга приходится вносить коррективы, так как все игры в той или иной мере дают

370

материал для диагностики. На этом основании вносятся изменения в программу последующих дней, переставляются акценты, появляются новые аспекты, соответствующие потребностям детей. Программа строится по принципу определения основной задачи дня для каждого тренинга.

Первый день. Развитие навыков установления и поддержания контакта, освоение навыков активного слушания.

Второй день. Развитие экспрессивных и импрессионных способностей, совершенствование навыков пользования вербальными и невербальными средствами общения.

Третий день. Развитие социальной сензитивности.

Четвертый день. Формирование установки на партнерство, освоение умений, присоединения и подстройки.

Кроме этих основных, в течение всех дней тренинга параллельно решаются и другие задачи - либо заложенные в программу изначально (например, преодоление дистанции, создание комфорта в первый день, снятие напряжения, физическая и эмоциональная разрядка), либо из возникающих в ходе тренинга (например, поддержка и восполнение дефицита внимания во второй день). Каждая игра, как правило, помогает достижению сразу нескольких целей. И поэтому разделение задач по дням несколько условно.

371 **Группы развития сензитивности (личностного роста)**

К этой группе тренингов, основная цель которых - коррекция развития личности, относятся тренинги, имеющие ярко выраженную основу, конкретную схему психологического анализа

личности: *психоаналитическую, гештальт-терапевтическую, транзактный анализ.*

1. **Психодинамический, психоаналитический тренинг.** Основные задачи: выявление защит, выстраиваемых участником группы на пути осознания выражения своих чувств, осознание переколов, затрудняющих для него адекватное восприятие других людей, осознание импульсов, лежащих в основе внешнего рационального поведения.

2. **Гештальт-группа.** Основные задачи: адекватное восприятие себя и других, осознание различных зон нашего бытия, внешней, внутренней, средней зоны фантазий и границ между ними, осознание границ нашего "Я" и внешнего окружения механизмов нарушения и ее адекватного восприятия.

371

3. **Группа транзактного анализа.** Основные задачи: анализ транзакций (элементарных взаимодействий двух людей), структурный анализ личности и ее ролей, анализ игр и других способов структурирования времени.

К группе тренингов, стимулирующих личностный рост, относятся тренинговые занятия, имеющие различные теоретические основы и направленные преимущественно на развитие отдельных сторон личности: самопонимания, навыков социальной перцепции, осознания смыслов, развитие личности и стратегии личностного развития и т.д. Понятие личностного роста нельзя определить однозначно из-за значительных различий концепции личности. Тренинги личностного роста - это собирательное понятие, обозначающее развитие личности с точки зрения разных концепций.

Каждый современный тренинговый метод, имеющий личностную ориентацию, характеризуется собственной методологией развития личности. Поэтому можно выделить тренинг личностного роста *динамической, гуманистической, когнитивной* и другой ориентации.

К тренингам личностного роста *динамической ориентации* в этом смысле могут быть отнесены психодраматические группы.

Тренинги личностного роста гуманистической направленности объединяют группы встреч К. Роджерса, группы гештальт-ориентации Ф. Перлза, группы экзистенциального тренинга, а также социально-психологический тренинг, направленный на развитие социальной перцепции и базирующийся на теоретических подходах отечественной социальной психологии (*Л.А. Петровская, 1989*).

Тренинги *когнитивной ориентации* направлены прежде всего на изменение когнитивного компонента самопознания, осознание неадаптивных стереотипов поведения. Большое значение в этом случае имеет работа с языком участников, для чего используется видеобратная связь и другие технические приемы.

Одним из подходов к реализации личностного роста в процессе тренинга является проведение тематического тренинга, т.е. фокусирование внимания группы на какой-либо теме, которая для всего цикла занятий является сквозной. Методика проведения такого варианта когнитивного тренинга личностного роста напоминает тематические дискуссии. Темы могут касаться профориентации для подростков или безработных, национального самосознания, профессиональных особенностей, интереса смысла жизни и т.д.

372

Тренинг сензитивности - одна из форм группового динамического тренинга. Термин "сензитивность" в данном контексте понимается как способность предсказывать мысли, чувства и поведение другого человека, как способность воспринимать, понимать, запоминать и структурировать социально-психологические характеристики других людей или группы и, на основании этого, прогнозировать их поведение и деятельность.

Выделяют четыре вида сензитивности: 1) *Наблюдательскую сензитивность* - способность наблюдать, видеть, слышать другого человека и запоминать при этом, как он выглядел и что говорил; 2) *Теоретическую сензитивность* - способность применять различные теории для интерпретации и прогнозирования поведения, чувств, мыслей других людей; 3) *Номотетическую сензитивность* - способность понимать типичного представителя той или иной социальной группы и использовать это понимание для прогнозирования поведения людей, принадлежащих к данной группе; 4) *Идеографическую сензитивность* - способность понимать своеобразие данного человека.

Термин "тренинг сензитивности" используется в литературе достаточно широко и может обозначать разнообразные виды группового тренинга. К. Рудестам рассматривает тренинг сензитивности как разновидность тренинга групп, имеющих своей целью общее развитие индивида посредством выявления жизненных ценностей человека и усиления чувства

самоидентичности. С точки зрения К. Рудестама, тренинговые группы различаются между собой по целевому назначению. Одни из них ориентированы на развитие умений, способствующих повышению эффективной организационной деятельности, другие - на формирование межличностных отношений и изучение процессов, происходящих в малых группах.

Для групп сензитивности улучшение группового функционирования и развития личностных умений является вторичными по отношению к общему развитию личности. Однако и в такой группе сохраняется контекст понимания группового процесса, что является отличительной чертой всех типов тренинговых групп.

К. Роджерс считал термин "тренинг сензитивности" более общим по отношению к термину "Т-группа". Выделяя две основные формы групповой работы - тренинг сензитивности и группы организационного развития - он относил к тренингу сензитивности Т-группы и группы встреч. В качестве

373

основной задачи тренинга сензитивности большинство авторов рассматривает совершенствование способности человека понимать других людей

Общие цели тренинга

- Формирование у индивида духа исследования, готовность экспериментировать со своей ролью
- Развитие аутентичности в межличностных отношениях
- Расширение межличностного сознания, т.е. знания о других людях
- Выработка способности вести себя с окружающими в сотрудничающей, а не авторитарной манере

Непосредственные цели тренинга

- Рост самосознания участников, связанный с получением сведений о том, как другие воспринимают поведение каждого
- Обострение чувствительности к групповому процессу, поведению других, связанное прежде всего с восприятием более полного ряда коммуникативных стимулов, получаемых от других (обычно, формулируя эту цель, используют понятие эмпатии)
- Понимание условий, которые затрудняют или облегчают функционирование этой группы
- Развитие диагностических умений в межличностной сфере
- Развитие умений успешно вмешиваться во внутригрупповые и межгрупповые ситуации, обучение тому, как учиться

Иногда в качестве основной цели выделяют обучение, тренинг возможностей, усиливающих социальную компетенцию

В самом общем виде цели тренинга сензитивности могут быть определены как обострение чувствительности к групповым процессам, к собственной личности и к другим людям, повышение восприимчивости к групповым процессам, к собственной внутренней жизни и к внутренней жизни других людей, к своим и чужим ролям, позициям и установкам

Воспитание искренности, открытости и спонтанности осуществляется при тренинге сензитивности за счет использования межличностного взаимодействия и межличностных взаимоотношений, анализа группового процесса, таких феноменов, как групповые цели и нормы, роли, групповая

374

структура, проблема руководства и лидерства, групповой конфликт, групповое напряжение и т.д.

В этом отношении тренинг сензитивности имеет много общего с групповой психокоррекцией, однако в отличие от нее практически полностью ориентирован на ситуацию "здесь и теперь", исследование группового процесса, того, как человек действует в группе, в чем состоит его влияние на других и как можно улучшить то, что он делает.

Тренинг сензитивности находит широкое применение в подготовке специалистов, в частности, при обучении групповых психокорректоров. Использование этой формы тренинга позволяет развивать чувствительность к групповому процессу, способность к его более адекватному пониманию и использованию в ходе групповой психокоррекции, умение оценивать отношения, установки, психологические проблемы и внутренние конфликты людей на основании анализа межличностного взаимодействия, а также способствует углубленному пониманию собственной личности, собственных установок, позиций, отношений, потребностей и мотивации. При подготовке тренеров тренинг сензитивности может быть направлен как на решение отдельных задач (например, только на повышение чувствительности к групповым процессам или на становление более глубокого и адекватного самопонимания), так и на реализацию в процессе занятий более широких возможностей, предоставляемых данной формой тренинга.

Обучающие тренинги также представляют собой сборную группу и направлены на совершенствование, в первую очередь, навыков, необходимых для профессий, где определяющим фактором является активность общения. Программа таких тренингов формируется в соответствии с заказом конкретной группы. Это может быть, например, лабораторный тренинг для психологов, направленный на отработку навыков работы с клиентом, методический тренинг для профессионалов, работающих с группами, методический тренинг для тренеров, работающих с группами психологического направления, и т.д. Направленность такого варианта тренинга может быть и тематической: тренинг переговорного процесса, тренинг для управленческого персонала и т.д.

При всем разнообразии тренингов и различии их теоретической базы можно выделить некоторые основные приемы или процедуры. Основные методические приемы ролевой игры и групповой дискуссии могут быть дополнены различными вариантами упражнений невербальной коммуникации,

375 упражнений для работы с языком, тренировкой определенных навыков, видеообратной связью и т.д. Значение тренинга как особого явления в мире психокоррекции постоянно возрастает, поскольку эффективность тренинга в различных направлениях, по сравнению с другими подходами, уже доказана практикой.

376

§ 2. ГРУППЫ ВСТРЕЧ

Развитие такой формы групповой работы, как группы встреч, связано с именами К. Роджерса, У. Шутца, Р. Прайса, М. Мэрфи и др. Центром развития движения групп встреч считается Институт Эсален (США, штат Калифорния).

В группах встреч основное внимание сосредоточено на выяснении индивидуальности и развитии каждого человека как личности.

Цель этих групп - осознание и возможно полная реализация того потенциала личностного и интеллектуального развития, который заложен в каждом индивиде.

Один из основоположников движения групп встреч У. Шутц разработал концепцию "открытой встречи", в которой центральным понятием является единство тела и сознания. По мнению Шутца, любое психологическое воздействие, игнорирующее телесные ощущения, будет неполным. Для осознания клиентом длительно подавляемых эмоций им была разработана программа активных телесных упражнений, которые используются наряду с методиками вербальной конфронтации. "Встреча - это способ установления отношений между людьми, основанный на открытости, честности, уверенности в себе, чувстве ответственности перед самим собой, самоконтроле, внимании к чувствам и сосредоточенности на принципе "здесь и теперь", - пишет У. Шутц.

В этих группах встреча рассматривается как способ ускорения психологического развития и самореализации нормально функционирующей личности.

В группах встреч основное внимание уделяется выбору, который участник делает в текущий момент, и ответственности участника за последствия своего выбора. За каждым участником признается право стремиться к радостной и наполненной жизни, к собственной самоактуализации. Руководитель группы выступает в качестве модели личности, способной к самораскрытию и конфронтации. Подчеркивается важность тела и соматических ощущений. Группа способствует развитию личности и самореализации. Функционирует

376

она как в регулярном режиме (обычно краткосрочном), так и в режиме марафона.

Членов группы просят соблюдать несколько базовых правил:

- организовывать открытое и честное общение;
- уделять особое внимание телесным ощущениям;
- обращать внимание на чувства, а не на мысли;
- апеллировать (насколько это возможно) к своему прошлому опыту и рассудочным описаниям.

377 Отбор кандидатов в группу встреч

В группу встреч включаются люди, которые, с одной стороны, достаточно толерантны к конфронтациям, эмоциональным встряскам, а с другой - способны перенести групповой опыт в обычную среду. Есть люди, которым встречи противопоказаны, они ухудшают их состояние. Это, как правило, люди, неуверенные в себе, имеющие низкую самооценку, нереалистические ожидания какого-то особого

эффекта от взаимодействия, а также склонные избегать сложных, психотравмирующих ситуаций.

Иными словами - это чрезмерно уязвимые люди. Клиенты, которые не умеют строить адекватные межличностные отношения и возлагают чрезмерную надежду на встречи, должны быть отнесены к группе риска.

Большая роль в группах встреч принадлежит психологу, его умению дозировать эмоциональную напряженность в группе, а самое главное - не делать из группы встреч своеобразного психологического "протеза", вовремя и правильно сориентировать членов группы на адаптацию в реальной социальной среде.

Контакт в группе начинается с общего знакомства, с хождения "вокруг да около". Когда выясняется, что члены группы сами должны определить, чем они будут заниматься, наступает период разочарования. Этот период межличностных отношений проявляется сопротивлением самовыражению и самораскрытию.

Сначала члены группы более склонны обсуждать события и переживания из прошлого и только позже переходят к обсуждению настоящего. Когда группа начинает работать по принципу "*здесь и теперь*", вначале всегда проявляются негативные чувства. Далее обычно следует этап снятия внутреннего сопротивления каждого участника группы, раскрытия его как личности и переход к спонтанному выражению чувств. Затем следует этап описания событий личной жизни

377

участников группы и переживаний, имевших место в прошлом. Завершает все это этап открытого выражения отрицательных межличностных эмоций и чувств.

К. Роджерс полагал, что глубокие позитивные чувства выразить гораздо труднее и опаснее, так как они менее защищены, чем негативные. Так, сказать "Я вас люблю" всегда труднее, чем "Я вас ненавижу". Когда этап негативизма проходит и группа при этом не распадается, начинает формироваться климат доверия: члены группы начинают идти на осознанный риск, проявляется лично значимый материал, члены группы начинают доверять друг другу свои истинные чувства - как негативные, так и позитивные.

Реакция группы на искреннее раскрытие одного из клиентов чаще всего бывает неоднозначной, но всегда несет в себе исцеляющий потенциал. То, что опытный психолог делает за долгие месяцы, группа может сделать в течение одной встречи.

По принципу групповой обратной связи человек в ответ на реакцию группы в состоянии лучше осознать свои чувства, свои поступки, свое отношение к окружающим. Постепенно в группе возникает нетерпение к защитами. Иногда деликатно, а то и прямо, группа начинает требовать, чтобы каждый ее член был самим собой, не скрывал своих искренних чувств и намерений.

Если группа поддерживает своего члена даже в том случае, когда он высказывает негативные чувства, то это говорит о ее зрелости. Такая группа в состоянии оказать на своего члена воздействие, изменить его взгляды о себе, лучше осознать себя. В свою очередь, если группа успешно демонстрирует возможности принимать и осознавать негативные чувства, не отстраняя человека, который их выражает, то члены группы становятся более открытыми. У них повышается способность к самоосознанию и саморегуляции.

378 Основные этапы работы групп встреч

1. Установление межличностных контактов. Процедура совместной работы в группах встреч рассчитана на установление атмосферы доверия между участниками, открытости и безусловного принятия и одобрения каждого человека таким, каков он есть в реальной жизни. Открытость в межличностном общении в группах встреч достигается за счет психологического самораскрытия каждого участника перед

379

остальными членами группы, за счет установления близких доверительных отношений между ними. Иногда для облегчения этого процесса используют вымышленные имена и личностное представление членов группы друг к другу. Нередко в этих целях обращаются к специальным упражнениям, направленным на установление

невербальных контактов: дотрагивание руками друг до друга, зрительное изучение лица другого человека в ситуации лицом к лицу, внимательное рассматривание и исследование рук партнера по общению, держа их в собственных руках и т.д. Началу работы в группе предшествуют физические упражнения, которые призваны зарядить участников энергией и снять имеющиеся психологические барьеры.

2. Установление отношений доверия. Ощущения изолированности от группы характерно для тех ее членов, которые и в реальной жизни испытывают тревогу в общении и не доверяют другим свои переживания. По мере того как взаимное доверие укрепляется, а раскрытие друг перед

другом становится более полным, участники начинают лучше осознавать существующее между ними сходство, в то время как раньше замечали только различие. Развитию доверия способствует спонтанный обмен чувствами и впечатлениями, а также множество специальных приемов, например следующие упражнения: падения назад с закрытыми глазами, при котором партнер на лету должен подхватить падающего на пол; упражнение "прорвись в круг" и др.

3. **Преодоление возникающих конфликтов.** Нередко возникающие в группе конфликты могут быть связаны с лидерством и доминированием, когда на первый план выходит соревнование или соперничество, а также во время того, когда участники делятся своими чувствами и переживаниями. Конфликт разрешается как на вербальном уровне (руководитель может призвать членов группы к его обсуждению, побуждая участников конфликта высказываться откровенно и слушать друг друга), так и на уровне физического взаимодействия.

4. **Преодоление сопротивления к самораскрытию.** Иногда члены групп оказывают сопротивление или упорствуют в защите своих обычных, ограничивающих их возможности форм поведения. Руководитель группы может предложить исследовать это сопротивление с помощью техники "направленного фантазирования".

5. **Выражение сочувствия, поддержки друг другу.** Чтобы правильно осознать свое поведение и полностью раскрыться,

380

каждый участник группы нуждается в положительной поддержке всей группы. Первоначально такая поддержка оказывается руководителем группы, но со временем группа становится способной обеспечить своего участника положительной обратной связью самостоятельно.

У. Шутц выделяет следующие основные **признаки групп встреч**:

- открытость и честность в общении ее членов;
- осознание самого себя, своего "Я" (психического, физического);
- ответственность за себя и членов группы;
- внимание к чувствам;
- принцип "здесь и теперь".

Открытость и честность достигается через реализацию такой групповой ценности, как самораскрытие. В группах встреч поощряют участников к раскрытию самих себя другими, и тем самым дают им возможность установить доверительные отношения друг с другом.

Самораскрытие - сугубо интимный и трудный процесс. Люди, готовые без серьезного повода раскрыть другим свой внутренний мир, либо чудаки, либо психологические эксгибиционисты. Целенаправленное и осознанное самораскрытие является признаком сильной и здоровой личности. Сам процесс самораскрытия заинтересованному эмпатизирующему слушателю приносит облегчение - "эффект исповеди". Самораскрытие осуществляется в пределах, ограниченных сложившимися взаимоотношениями, и тем, что происходит между людьми. Оно реализуется постепенно, при условии сохранения безусловного положительного отношения партнеров друг к другу и их персональной психологической защищенности. Раскрытие чувств, выражающих подлинное отношение членов группы друг к другу, в группах встреч допускается только

после того, как группа приобрела определенный опыт взаимодействия и прошла основные этапы развития группового процесса, т.е. тогда, когда в ней установились определенные отношения и сложилась атмосфера позитивных межличностных взаимодействий.

Существует достаточно обоснованное мнение, что сокрытие и вытеснение значимых для личности внутренних переживаний приводит к неврозам и психосоматическим заболеваниям. Группа встреч поощряет к самораскрытию, к исповеди не перед профессионалом (священник, врач), что намного проще, а перед партнерами по группе. Опыт показывает, что исповедоваться проще совершенно незнакомому

381

человеку, случайному попутчику и т.д. Однако спонтанное самораскрытие партнеру по группе по многим причинам не всегда приемлемо.

Осознание самого себя. Выражая свои истинные чувства и мысли, т.е. открываясь другим и используя обратную связь, участники группы могут посредством самоанализа более глубоко осознать самих себя. Самоосознание начинается уже с того, что человек узнает о своих сильных и слабых сторонах. Далее можно попробовать проанализировать свои неудачные отношения с лицом противоположного пола, группой и т.д. Одним из действенных методов, при помощи которого группа стимулирует своих членов к самоосознанию, является конфронтация,

выявляющая противоречия между тем, как члены группы воспринимают сами себя, и тем, как их воспринимают другие. Конфронтация возникает не для порождения конфликта, а с целью помощи другому человеку лучше понять и осознать себя самого в конфликтной ситуации. Она стимулирует изучение человеком собственного поведения и процесса его изменения. Для того чтобы быть эффективной, конфронтация должна затрагивать наиболее чувствительные и наиболее значимые стороны человеческого "Я". Однако конфронтация может стать эффективной только в том случае, если между членами группы существует взаимопонимание, основанное на единстве цели. Группа искренне заинтересована помочь своему участнику, а участник заинтересован в исследовании своих чувств и поведения.

Примером групп встреч, основным методом работы которых является конфронтация, могут служить так называемые сайнанон-группы или Общество "Анонимных алкоголиков".

Ответственность. Основной закон группы встреч, по мнению Шутца, заключается в том, что участники должны отвечать за поведение, которое они демонстрируют или от которого отказываются в группе. Понятие ответственности в практике групп встреч означает проявление уважения к человеку, оценку его как способного к саморазвитию. Предполагается, что члены группы должны отвечать за свои действия в группе и за поведение в повседневной жизни. Группа не берет на себя функцию защиты своих членов. Она поощряет их к реализации собственных возможностей, принятию самостоятельных решений и полной ответственности за самих себя.

Однако прежде чем начать действовать ответственно, люди должны научиться осознавать и правильно оценивать свои

382

чувства. Лидеры групп встреч выступают для остальных участников группы в качестве образцов самораскрывающихся личностей. Они создают атмосферу межличностного доверия и психологической близости, демонстрируя собственным поведением способность самораскрываться и доверять другим людям.

Внимание к чувствам. Подлинная психокоррекция предполагает напряженный труд, требующий от обеих сторон не только высокой эмоциональной включенности в процесс, не только активности и искренности, но и большого эмоционального мужества. Все это предполагает готовность клиента пережить радость общения с доброжелательными членами группы и осознать собственное, порой сложное чувство, возникающее в трудных ситуациях при встрече с неприятными людьми.

А осознать свои эмоции - значит более глубоко осознать самого себя. Одной из задач психолога является создание в группе оптимального уровня эмоционального напряжения. Однако необходимо помнить, что групповая напряженность из мощного психокоррекционного потенциала может быстро трансформироваться в деструктивный заряд и развалить группу. Чаще всего осознание эмоций ведет к сближению людей, к сплоченности группы. Осознанная эмоциональная реакция апробируется в группе, затем переносится на повседневную жизнь и способствует лучшей адаптации личности в социальной среде.

"Здесь и теперь". Этот принцип актуален для всех психокоррекционных групп и особенно для групп встреч. Он ориентирует участников группы не на те события, которые происходили с ними когда-то в прошлом, а на те, которые происходят сейчас, и не только в группе, но и за ее пределами.

В результате работы в группах встреч у ее участников возникают следующие изменения:

- усиливается чувствительность к различным оттенкам межличностных отношений;
- повышается самооценка;
- увеличивается самопринятие;
- уменьшается отчужденность;
- возникают положительные изменения в представлении участника о самом себе.

Обращаясь на практике к методам личностной психокоррекции типа групп встреч, следует помнить о том, что их способность генерировать у человека сильные эмоции не

383

всегда и не для всех людей является благом. Члены таких групп, снимая социальные условности и устанавливая друг с другом необычно близкие личные взаимоотношения, нередко испытывают существенные затруднения, возвращаясь после этого в обычный мир повседневных, закрытых, не всегда искренних и доверительных отношений, богатых условностями. Кроме того, разные люди по-разному переносят сильные эмоции и ситуации острых межличностных психологических конфликтов.

Основными техническими приемами в группе встреч являются установление контактов, построение доверительных отношений, изучение конфликтов, анализ сопротивления, соучастие и поддержка.

1. **Установление контактов, или знакомство.** На первых этапах группового процесса усилия членов группы направлены на установление доверительных межличностных контактов. Первое занятие группы посвящено представлению друг другу с помощью псевдонимов, что облегчает межличностный контакт. Знакомство начинается с контактов в мини-группах или в парах. Поощряются физические контакты: исследование рук, лица партнера.

2. **Построение доверительных отношений.** В группе всегда есть несколько участников, которые на первых порах испытывают чувство одиночества из-за трудностей установления контактов. Не каждому легко сразу доверить свои чувства, переживания малознакомому человеку. Существует несколько упражнений, помогающих осознать свое чувство одиночества и преодолеть барьер недоверия друг к другу.

3. **"Прорвись в круг".** Участники группы берутся за руки - образуют замкнутый круг. Один из членов группы, испытывающий одиночество, получает от психолога задание - прорвать круг и проникнуть внутрь него. Участники группы, образовавшие круг, сначала сопротивляются намерениям и действиям своего одинокого партнера, а потом "пропускают" его в свою компанию. Участник, проникающий в круг, должен осознать, что для преодоления одиночества нужно приложить определенные усилия.

4. **"Доверяющее падение, или страховка".** Участники делятся на пары. Один из партнеров становится с закрытыми глазами спиной к другому и падает назад, будучи уверенным, что его поймают. Второй партнер ловит падающего, не давая ему коснуться пола.

383

5. **"Изучение конфликта".** Очень часто конфликтные ситуации возникают на той стадии группового процесса, когда на первый план выходят соревнование, соперничество, борьба за лидерство. Чаще всего конфликты изучаются на вербальном уровне.

Психолог поощряет членов группы, вступивших в конфронтацию, способных внимательно выслушать друг друга, прямо и откровенно высказываться, пытаться осознать не только свои чувства, но и чувства соперника.

Э. Митц для исследования конфликта рекомендует физические упражнения. По рекомендации психолога два вступивших в конфликт участника садятся друг против друга, сжимают друг другу кисти рук и продолжают диалог (упражнение "Сжатие рук"). Чем больше высота эмоционального накала, тем крепче конфронтируемый участник сжимает руку своего партнера. Часто чувство злости, выраженное в крепком рукопожатии, сменяется чувством успокоения. Кроме того, это упражнение дает конфликтующим возможность устанавливать своего рода физическую обратную связь. Присутствие других членов группы должно создавать атмосферу поддержки, облегчать и поощрять процесс осознания поведения каждого из конфликтующих партнеров.

Упражнения

"Встреча". Группа садится в круг. Руководитель коротко определяет суть встречи: открытая, честная беседа, внимание к своим партнерам, стремление осознать самого себя, принцип "здесь и теперь". Исключаются беседы на абстрактные темы и рассказывание анекдотов. Через 10-15 мин руководитель прекращает встречу и обсуждает вместе с группой, как она происходила.

"Впечатление". Один из участников садится напротив другого, смотрит ему прямо в глаза и громко, чтобы слышала вся группа, рассказывает, какое впечатление он на него производит. Так поступают все участники группы по очереди. Когда наступает очередь слушать - нельзя затевать дискуссий, необходимо постараться узнать что-то полезное из впечатлений о себе. Важно не превратить это упражнение в фарс или гротеск.

"Мудрец". Руководитель предлагает закрыть всем глаза, представить зеленый луг и старое развесистое дерево. Под деревом сидит седовласый мудрец, готовый ответить на любой ваш вопрос. Подойдите к нему, задайте вопрос и внимательно выслушайте ответ. Задавать вопрос и выслушивать

384

ответ можно несколько раз. После этого откройте глаза и поделитесь своей фантазией с группой. Постарайтесь не утаивать и не искажать смысл вопросов и ответов.

"Последняя встреча". Руководитель предлагает членам группы закрыть глаза и представить, что

занятие в группе заканчивается, предлагает подумать, чтобы вы хотели, но не успели сказать в группе. Через 5-7 мин предлагает открыть глаза и честно рассказать о своих сомнениях.

"Вдвоем". Группа делится на пары. При этом в качестве партнера необходимо выбрать наименее знакомого человека. Необходимо сесть на пол - спина к спине. После этого постараться вести разговор. Через несколько минут необходимо повернуться друг к другу и поделиться своими ощущениями.

"Вдвоем 2". Один партнер сидит - другой стоит, ведут разговор. Через несколько минут они меняются местами, чтобы каждый испытал при разговоре ощущение в позиции "сверху" и "снизу". После проведения упражнения партнеры делятся своими ощущениями.

"Вдвоем 3". Пара садится друг напротив друга, смотрят друг другу в глаза, устанавливают контакт, разговаривая только глазами. Через несколько минут делятся своими ощущениями. Во время разговора глазами необходимо задавать вопросы, пытаться отвечать на них, сомневаться, используя только выражения глаз.

"Живые руки". Необходимо расставить стулья в два ряда так, чтобы расстояние между ними было примерно 60 см, с рук снять кольца и часы, завязать глаза. Руководитель подводит клиентов к стульям так, чтобы они не знали, кто сидит напротив. Не надо разговаривать. Затем клиенты вкладывают в свои руки всю выразительность чувств.

Знакомство с партнером, касаясь руками друг друга - 3 мин, борьба руками - 3 мин, необходимо помириться руками - 3 мин, прощание друг с другом - 3 мин. После этого с глаз снимаются повязкой клиенты обмениваются друг с другом и с группой своими ощущениями.

385

Балинтовские группы

В 50-х годах в лондонской клинике Тэвисток под руководством М. Балинта стали проводиться дискуссионные исследовательско-обучающие групповые семинары для практикующих врачей. Свой обобщенный опыт Балинт изложил в книге "Врач, его пациент и его болезнь".

385

Первоначально балинтовские группы были ориентированы в основном на врачей общесоматической практики (позднее - для врачей-психиатров, психотерапевтов) и ставили перед собой исследовательские и обучающие (тренинговые) задачи, делая упор на отношения "врач - больной". Впоследствии на первый план выступила обучающая и повышающая квалификацию цель. Сам Балинт проводил семинары со студентами-медиками и ассистентами врачей для того, чтобы сориентировать их на "пациент-центрированную" медицину, противопоставляя ей "болезне-центрированную".

Метод Балинта оказался полезным не только для повышения квалификации врачей, но и для обучения и развития представителей других профессий, основанных на взаимодействии с человеком. В настоящее время существуют варианты балинтовских групп для психологов, учителей, социальных работников, семейных консультантов, юристов и др. Это вызвано, с одной стороны, растущей потребностью в помощи при анализе отношений, складывающихся в диаде "специалист-клиент", и, с другой - адекватностью метода для этих целей. Работа ведется как индивидуально, так и в группах.

Центральный объект исследования в классической балинтовской группе - отношения "специалист-клиент". Они являются объективными, поскольку клиент переносит на специалиста определенные отношения (эмоциональные и поведенческие стереотипы), сходные с его отношением к объектам своей реальной жизни (значимым лицам ближайшего окружения). Анализ этих отношений дает возможность более полно понять клиента во всем многообразии его связей и взаимодействий с реальным миром. В то же время специалист в своей практике нередко сталкивается с фрустрирующими ситуациями. Поэтому ему необходима проработка указанных феноменов в кругу коллег под руководством квалифицированного руководителя, что также дает возможность пройти обучение и приобрести новый опыт. В балинтовской группе специалист может прояснить свои чувства и отношение к клиенту и то, как он на самом деле воспринимает клиента.

Наряду с классическим вариантом проведения балинтовской группы существуют ее экзистенциальные и другие варианты. Так, бельгиец А. Моро, описывая экзистенциальную систему ведения балинтовской группы, подчеркивает необходимость участия в ней руководителя как активного участника обсуждения. Он отвергает психоаналитический метод интерпретации материала, выявляемого в ходе обсуждения, и считает

386

задачей участников группы лишь выражение своих переживаний, в чувствование в переживания

других членов группы, рассчитывая, что в этом отразятся отношения "специалист-клиент", помогающие лучше понять последнего.

Если, по Балинту, "больного следует осмыслить одновременно в интеллектуальном и эмоциональном плане", то Моро требует отказа от интеллектуальных объяснений, поскольку для него важен не диагноз, а субъективное бытие клиента, постигаемое не рациональным путем, а чутьем. Для того чтобы научить этому специалистов, участникам группы следует говорить не о том, что они *думают*, а о том, что *чувствуют* во взаимоотношениях "специалист-клиент". Специалистов учат быть с клиентами непринужденными, призывать последних говорить меньше о своей проблеме, а главным образом - о своем эмоциональном отношении к ней. Созданию эмоционального настроения служат специальные приемы, например, метод встречи - проигрывание ролей попарно участниками группы, в которых один из них представляет клиента.

Экзистенциальный вариант балинтовской группы, согласно Моро, не только способствует улучшению эмоционального контакта специалиста с клиентами, но и учит его отвечать на вопросы, от которых специалисты в своей практике обычно уклоняются, например на вопросы неизлечимо больного клиента о неизбежной смерти.

Балинтовская группа - эффективная форма подготовки и профессионального роста психологов. При этой форме работы речь идет не об изменении личности психолога, а о необходимой трансформации его профессионального "Я". В такой группе психолог может прояснить собственные чувства, стереотипы профессионального поведения, выявить те пробелы, которые мешают ему в понимании и разрешении сложных ситуаций с клиентами.

Можно выделить следующие особенности работы балинтовских групп:

- акцент на практическом использовании результатов обсуждения;
- в центре внимания находятся не эмоциональные потребности участников, а проблемы их отношений с клиентами;
- в основе работы группы лежит прием сензитивного слушания, что способствует более глубокому восприятию собственной личности специалистом;
- акцент в работе делается на живом, связанном с практикой взаимном обучении.

387 Задачи, стоящие перед участниками и решаемые в ходе работы балинтовской группы

1. Повышение компетентности в профессиональном межличностном общении.
2. Осознание личностных "слепых пятен", блокирующих профессиональные отношения с клиентом.
3. Расширение представлений о коррекционном процессе.
4. Психопрофилактика участников группы, основанная на возможности проработки "неудачных" случаев в ситуации коллегиальной поддержки.

В группу входят 6-15 человек (оптимально 8-10), работающих в одном или различных учреждениях, но (по возможности) не связанных служебно-иерархическими отношениями.

Группа может объединять людей с различным стажем работы, но наиболее эффективно участие в группе лиц со стажем более трех лет. Основным принципом формирования группы является добровольность объединения профессионалов, готовых к пересмотру стереотипов в своей работе и заинтересованных в коллегиальной взаимопомощи.

Группы могут быть *краткосрочными* (3-7 дней). Если группа сформирована из слушателей краткосрочного учебного семинара, занятия могут быть ежедневными или с интервалом в несколько дней, но общее количество занятий должно соответствовать числу участников. Работа краткосрочных групп может проходить в режиме марафона.

Группы могут быть *длительно действующими* (2-3 года). В этом случае занятия могут быть еженедельными (продолжительность одной встречи 1,5-2 ч) или ежемесячными (с продолжительностью встречи 4-5 ч).

Для того чтобы профессиональная подготовка в группе, работающей в режиме марафона, была успешной, необходимо соблюдение *следующих условий*:

- высокая мотивация обучения членов группы;
- четкое видение ближайших и отдаленных перспектив применения полученных знаний и умений в практической работе;
- освобождение от забот и хлопот повседневной жизни;
- смягчение личностных защит участников группы;
- открытость и готовность к личностному росту
- стремление к осознанию и реагированию собственных личностных проблем;
- открытость и возможность очищения от гнетущих переживаний и эмоций.

По желанию группы занятия могут фиксироваться с помощью видеокамеры или магнитофона. Руководитель балинтовской группы специально приглашается для этой работы или избирается участниками.

Предметом анализа в группе являются случаи из практики ее членов. Это могут быть "трудные" или "неудачные" эпизоды из прошлого, продолжающие беспокоить специалиста, вызывающие у него дискомфортные воспоминания, остающиеся для него "непонятыми"; текущие случаи, вызывающие у специалиста тревогу; так называемые фантастические рабочие ситуации, даже гипотетическая возможность которых волнует специалиста.

Этапы работы балинтовской группы

1. Воспроизведение конкретного случая.
2. Постановка вопросов.
3. Обсуждение возможных вариантов решения ситуации.
4. Этап обратной связи.

1. Воспроизведение конкретного случая. Каждое занятие посвящается конкретному случаю, о котором докладывает участник группы. Рассказ строится в абсолютно свободной форме, говорящего не ограничивают во времени и не перебивают.

Рассказ о трудном случае может быть весьма насыщенным информационно, многосторонним, трудно систематизируемым, избыточным по объему. Важная проблема балинтовской группы заключается в выработке приемов компактного, структурированного и достаточно содержательного изложения исходных данных о конкретном случае. Здесь весьма полезны вспомогательные материалы и методы: магнитофонная или видеозапись, стенограмма беседы с клиентом или группового занятия и др.

Более продуктивными являются спонтанные рассказы, так как анализ забытых важных деталей часто дает ценную информацию для выявления "слепых пятен".

В заключение ведущий помогает сформулировать вопросы рассказчика по изложенному материалу таким образом, чтобы они были центрированы на взаимоотношениях специалиста и клиента, а не на технических деталях коррекционного процесса. В задачу ведущего входит удержать группу от "сползания" к личностно-безопасному клиническому разбору с его центральным вопросом "Что надо делать с клиентом?", с одной стороны, и от смещения

389

направленности работы группы в сторону личностной психокоррекции, вызванного эмоциональной вовлеченностью участников группы и созданного атмосферой доверия и безопасности, - с другой. По мнению ряда авторов, уклонение группы в ту или иную сторону может носить защитный характер и являться манифестацией избегания обсуждения собственного профессионального опыта, и ведущему приходится "возвращать" группу к обсуждению взаимоотношений "специалист-клиент".

2. Постановка вопросов. После доклада всем участникам предлагается задать по кругу уточняющие вопросы. Ведущий следит за тем, чтобы вопросы не подменялись советами, перерастающими в групповую дискуссию.

Нередко уже на этом этапе докладчик отмечает, что вопросы, поставленные членами группы, оказываются более существенными для прояснения описанной им ситуации, чем его собственные. Такие вопросы могут выноситься на групповое обсуждение наряду с его собственными.

3. Обсуждение возможных вариантов решения ситуации. На следующем этапе всем участникам группы по кругу предлагается дать свои ответы на все поставленные вопросы. В отличие от права задавать вопросы рассказчику на предыдущем этапе, ответы на его вопросы являются обязанностью всех членов группы. Каждый из ответов или суждений участников расширяет видение ситуации, стимулирует самопознание, ценными являются свободные ассоциации "аналогичного случая", высказывания коллег, которые сознательно или неосознанно идентифицируют себя с клиентом. Ведущий внимательно следит за сохранением центрированности обсуждения на взаимоотношениях "специалист - клиент", оказывает эмоциональную поддержку рассказчику, предотвращает блокирующие дискуссии.

При критической установке группы возможно использование психодрамы, в процессе которой советчику и критику предлагается реализовать собственные советы. Роль клиента отводится рассказчику. Обычно это нейтрализует критический настрой группы и эмоционально поддерживает рассказчика.

В хорошо работающей группе высказывания отдельных участников побуждают к продолжению

дискуссии в виде второго, третьего кругов обсуждения, предметом которого становится творческое коллективное развитие предложенных неожиданных точек зрения, развитие обсуждения от поверхностного к углубленному видению проблемы.

390

На этом этапе запрещаются критика ведущего, высказывания о рассказчике, базирующиеся на ситуациях "там и тогда".

4. Этап обратной связи. В конце обсуждения ведущий предоставляет слово рассказчику для обратной связи. Эта обратная связь первого порядка (от докладчика к участникам обсуждения) может быть дополнена обратной связью второго порядка (от членов группы к докладчику), предоставляющей всем членам группы информацию об эффективности их корректирующей деятельности.

Задачей балинтовской группы является не создание некоего конечного продукта, абсолютно истинного видения предложенной ситуации, а расширение сознания участников группы и стимуляция самопознания.

391 Общество АА

Общество АА (анонимных алкоголиков) возникло после встречи в г. Акроне, штат Огайо (США), двух "безнадежных" - биржевого маклера Билла (Уильям Гриффит Вильсон, 1895-1971) и хирурга Боба (Роберт Хальбрук Смит, 1879-1950). Билл прошел курс лечения в десятках наркологических заведений, а Боб не мог больше оперировать. Благодаря Обществу АА, оба они отказались от алкоголя до конца жизни.

Датой рождения Общества АА считают 10 июня 1935 г. В 1953 г. Общество АА насчитывало 111 000 членов, объединенных в 5000 групп (в основном в США и Канаде), в 1988 г. оно охватывало уже 1,7 млн. человек (свыше 83 000 групп) практически во всех странах мира. Гербом Общества АА является круг и вписанный в него треугольник, где круг означает всемирное значение Общества АА, а стороны треугольника символизируют выздоровление, единство и помощь.

Основная существенная информация об Обществе АА содержится в так называемой "Преамбуле АА": "Анонимные алкоголики являются обществом мужчин и женщин, которые делятся друг с другом своим опытом, силой и надеждой с целью решить общую проблему и помочь другим выздороветь. Единственным условием членства является желание бросить пить. В сообществе АА нет членских взносов и билетов. Оно само обеспечивает себя путем добровольных взносов. Общество АА не связано ни с какой сектой, с вероисповеданием, партией или организацией; оно не вступает ни в какие полемики, не занимает никакой точки зрения в каких бы то ни было спорах. Нашей первой

391

целью является сохранение трезвости и помощь другим алкоголикам в ее достижении".

Основная задача Общества АА - помочь нуждающимся в преодолении алкогольной зависимости. Основу программы общества составляет программа "12 ступеней".

Это мощное средство в борьбе с алкогольной зависимостью. Первые ступени помогают осознать свою зависимость от алкоголя и признать утрату самоконтроля, последующие - побуждают к самоанализу. В итоге патологические защитные механизмы уступают место зрелым формам реагирования.

Общество "Анонимные алкоголики" предлагает многие действенные практические советы. Например, на ранней стадии выздоровления рекомендуется избегать существенных жизненных перемен и новых интимных связей.

План освобождения от зависимости

1. Не пить.
2. Посещать собрания общества.
3. Найти себе куратора.

Особо подчеркивается роль отрицательных эмоций в срывах. Нужно избегать чувства голода, злости, одиночества и усталости, так как эти состояния побуждают к употреблению алкоголя.

Человек, следующий программе "12 ступеней", постепенно избавляется от чувства вины и, помогая товарищам по несчастью, учится альтруизму.

Общество "Анонимные алкоголики" проводит разного типа собрания.

· **Открытые.** На них допускаются все желающие. Во время собраний проходят выступления докладчиков.

· **Закрытые.** Проводятся в небольших группах и предназначены для того, чтобы присутствующие на них могли поделиться мыслями и переживаниями личного характера.

· **Для новичков.** Специальные собрания, где новичкам помогают выбрать куратора - члена Общества "Анонимные алкоголики" с длительным стажем воздержания. В задачи куратора входит:

- о дружеское общение с новичком;
- о разъяснение ему принципов программы организации;
- о практические советы по воздержанию от спиртного;
- о психологическая поддержка на начальных этапах воздержания;
- о личный пример.

392 В свою очередь, для самого куратора эти задачи становятся важным психокоррекционным фактором. Он наглядно видит последствия пьянства и лишний раз убеждается в эффективности программы Общества "Анонимные алкоголики".

· **По программе "12 ступеней".** Обычно такие собрания закрытые и четко регламентированные. Каждое занятие посвящено одной из ступеней. Сначала зачитывается глава из "Двенадцати ступеней и двенадцати заветов", затем члены группы ее обсуждают. Иногда занятие проходит в более свободной форме.

Программа "12 ступеней" общества "Анонимные алкоголики"

1. Признаем, что оказались бессильны перед алкоголем и полностью попали под его власть.
2. Верим, что только высшая сила способна нам помочь.
3. Вверяем свою жизнь и волю Богу, как каждый из нас понимает Его.
4. Без страха и самообмана пытаемся разобраться в себе.
5. Полностью осознаем свои пороки и признаем их перед Богом, собой и другими людьми.
6. Готовы к тому, чтобы Бог избавил нас от пороков.
7. Смирненно просим Бога помочь нам исправиться.
8. Вспоминаем всех, кому причинили зло, и готовы покаяться перед ними.
9. Просим прощения у всех, кому причинили зло, и пытаемся исправить содеянное, если только эти наши попытки не будут новым злом.
10. Продолжаем раздумья о себе и своих поступках, признавая все ошибки.
11. Через молитву и размышления пытаемся приблизиться к Богу, моля Его научить нас Своей воле и дать силы ее выполнить.
12. Придя через эти ступени к духовному преображению, во всех делах своих будем следовать им и поделиться своим знанием с собратьями по несчастью.

1-й шаг является началом всех действий, способствующих прекращению алкоголизации. Подчеркивается необходимость признания собственного бессилия по отношению к алкоголю и неизбежность своей капитуляции, без чего не может начаться процесс выздоровления. Это очень важный шаг, ибо только *осознание* своего бессилия и потери контроля над собственной жизнью, а также *убеждение* в окончательном

393

поражении могут вызвать у алкоголика потребность обратиться за помощью.

2-й шаг призывает к умалению своего "Я", ибо вера в "Высшую силу" несовместима с чувством собственной исключительности, своего всемогущества. Опора на "Высшую силу" осуществляется посредством как признания существования Бога, так и обращения за помощью к другому человеку (супругу, куратору Общества АА) или коллективу. Любой член Общества АА сам определяет свою "Высшую силу", т.е. Бога, "как он Его понимает", и никто из остальных членов не вправе что-либо диктовать. Один из основателей Общества АА, Билл, в книге под названием "АА достигают зрелости" по этому вопросу писал: "Атеистам и агностикам скажи четко, что они вовсе не обязаны принимать Бога в нашем понимании. Пусть вместо Бога признают какую-либо свою разумную правду. Самое важное, чтобы все они поверили, что существует какая-то сила более великая, нежели они сами". 2-й шаг позволяет алкоголику избавиться от чувства "центра мироздания" и связанных с ним гнетущих обязанностей.

3-й шаг - это начальный шаг, поскольку он опирается на действия, ограничивающие собственную волю и чувство силы. В трудные моменты жизни поддержкой для лиц, прорабатывающих этот шаг, может служить молитва о душевном покое римского императора Марка Аврелия: "Господи, дай мне силы, чтобы изменить то, что я не могу вынести, дай мне смирение, чтобы вынести то, что я не могу изменить, и дай мудрость, чтобы отличить одно от другого".

4-й шаг призывает взглянуть на себя честно, без обмана, отмечая как свои недостатки, так и достоинства, осознавая причины происшедшего. Добросовестный и искренний анализ ситуации, вызывающей страх и чувство вины ("с нравственной точки

зрения"), дает верный диагноз ситуации, что, в свою очередь, позволяет предпринять меры, направленные на достижение желаемых изменений.

5-й шаг можно сравнить с исповедью, освобождающей человека от чувства одиночества, позволяющей надеяться на прощение со стороны другого человека и тем самым примирение с самим собой. Избавление от чувства изоляции и вины и вместе с тем обретение реалистичного образа самого себя - вот очередные действия по пути к достижению состояния внутреннего покоя, дающего возможность освобождения от зависимости выздоровления (трезвости).

6-й шаг предлагает подготовиться к дальнейшим изменениям. Готовность к избавлению от всех своих слабостей

394

является условием совершенствования. Однако совершенство для большинства людей недостижимо. Тем не менее можно стремиться к заданной цели, постоянно самосовершенствуясь.

7-й шаг создает фундамент полной капитуляции, подготовка к которой проводилась ранее. Особо подчеркивается необходимость смирения (не смешивать с унижением) и изменения жизненных условий. Многолетний опыт показывает, что ни один алкоголик не способен сохранить трезвость, забывая о чувстве смирения.

8-й и 9-й шаги - это шаги конкретных действий, которые позволяют упорядочить свои отношения с окружающими. Предлагается провести огромную работу в эмоциональной сфере, без чего невозможно собственное перерождение и изменение отношений с другими людьми. Составление списка тех, кому мы причинили зло, и возмещение причиненного ущерба позволяет в конечном счете избавиться от чувства вины и согласиться с последствиями имевшей ранее место несправедливости.

10-й шаг учит подводить итоги, ежедневно отмечать свои как хорошие, так и слабые стороны характера, признаваться в них, исправлять их "на ходу". Шаг предохраняет от возврата к старым представлениям и поведению, которые могли бы затормозить процесс освобождения и спровоцировать возврат к употреблению алкоголя. **10-й шаг** - это совет систематического повторения 4-го и 5-го шагов для сохранения эмоционального равновесия, что обеспечивает непрерывность процесса выздоровления.

11-й шаг в очередной раз укрепляет смирение и довершает капитуляцию, а также подчеркивает "духовный" аспект программы.

12-й шаг является допингом для тех, кто, будучи трезвым, живет "новой жизнью". Они понимают, что для закрепления временного успеха необходимо делиться своим опытом с другими. "Нести послание" путем оказания помощи другим - это дает удовлетворение и одновременно воспитывает чувство уважения к самому себе, без чего алкоголик не в состоянии достичь полной трезвости. **12-й шаг** - это венец всех пройденных шагов, он воспевает жизнь и бескорыстное даяние.

Программа Общества АА "12 шагов" позволяет устранить признаки болезни, а также добиться положительных изменений в состоянии здоровья и поведения при помощи психологических средств.

395

Наиболее компетентными людьми в этой области являются специально подготовленные консультанты, бывшие алкоголики, не употребляющие алкоголь в течение нескольких лет и являющиеся членами Общества АА.

Программа практически доступна каждому алкоголику, невзирая на его возраст, образование, общественное положение, религию. Она позволяет взглянуть на суть зависимости и на самого себя, проанализировать свои межличностные контакты, помогает познать и обогатить потенциальные возможности собственного "Я", а также дает ориентиры для достижения трезвости.

Трезвость в Обществе АА понимается значительно шире, чем сама абстиненция, поскольку подразумевает другой, измененный способ мышления, восприятия себя и других, а также способность зрело и трезво жить и функционировать.

Сформулированные в "12 шагах" цели реализуются отдельными членами групп по-разному, а "шаги" лишь предлагают очередность анализа собственных переживаний, опыта и достижения перемен.

Программа "12 шагов" после небольшой адаптации нашла применение в сотнях других групп самопомощи. Например, существуют группы анонимных наркоманов, анонимных азартных игроков, анонимных обжор, анонимных лиц с эмоциональными проблемами, анонимных никотинистов, а также группы взрослых детей алкоголиков. Такие группы имеют своей целью

развитие отношений взаимной поддержки и солидарности между людьми, переживающими одни и те же трудности. Организация этих групп основана на том принципе, что человек, успешно преодолевший трудную ситуацию, лучше способен помочь собрату, столкнувшемуся со сходным затруднением, поэтому деятельность групп состоит, главным образом, в совместных встречах и общих обсуждениях ситуаций, переживаемых их участниками.

Деятельность этих групп направлена не только на облегчение у человека стресса и избавление его от одиночества, но и на обмен советами и информацией, которую не всегда просто получить обычным путем. Группа помогает человеку осознать собственную ценность не только в результате "внутренней эволюции", но и благодаря взаимодействию с окружающими. Кроме того, участники групп взаимопомощи очень часто предлагают новые подходы к решению весьма специфических психологических проблем.

396

Сайнанон-группы

Данный вид групп существенно отличается от всех других. В сайнанон-группах акцентируется внимание на выражении отрицательных эмоций, гнева, агрессии. Обучение новому поведению проходит в игровой форме, где каждого члена поочередно "раскладывают по косточкам" другие члены группы, "ударяя" зачастую по наиболее больным и значимым субъективным проблемам, воспитывая тем самым толерантность к отрицательным психологическим воздействиям. Данная техника иногда может создавать большую возможность для индивидуальных и групповых изменений по сравнению с психологической поддержкой.

Общие принципы этого варианта групповой психотерапии были разработаны в 1958 г. американцем Ч. Дедериком, психотерапевтом (в прошлом алкоголиком), который, не будучи профессионалом, пытался найти действенный способ избавления от наркомании. С этой целью Дедерик основал в окрестностях Санта-Моники (Калифорния) общину взаимопомощи. Община требовала, чтобы наркоманы, стремящиеся к избавлению от своей зависимости, жили в ее пределах и принимали активное участие в общинной лечебной программе. **Правила общежития** были здесь довольно строгими: тяжелый физический труд; самообслуживание; полный отказ от алкоголя и наркотиков; посещение занятий в малых группах, не имеющих специально назначенных руководителей.

Состав малых групп, именуемых в общине "сайнанонами", менялся по мере того, как одни члены общины подключались к ним, а другие уходили. Однако каждый член группы на протяжении довольно длительного периода времени был объектом пристального внимания. Группа вступала с ним в сильную конфронтацию с целью свести на нет все оправдания и уловки, с помощью которых закоренелые наркоманы обычно держатся за свой порок. Не получивший профессиональной подготовки, но зато обладающий соответствующим жизненным опытом, бывший наркоман имеет в этом случае преимущество перед самыми искусными специалистами, поскольку ему есть чем поделиться с другими членами группы.

Основу взаимодействия в этих группах составляла конфронтация новых членов с теми, кто уже избавился от своего пагубного пристрастия. Такие члены группы имели преимущество перед профессионалами-наркологами, так как уже имели свой собственный опыт, дающий им право "напрямую" говорить с новичками.

397

Неподготовленному постороннему наблюдателю может показаться, что применяемая в сайнанон-группах техника конфронтации - ничем не оправданные нападки и унижения. Однако уже адаптировавшиеся к ним участники видят в безжалостном перекрестном допросе самый эффективный способ преодоления эмоциональных блоков и изменения саморазрушительного образа жизни. Наркоманы постепенно начинают понимать, что в общине не станут потворствовать их пагубному пристрастию, скорее здесь будут опираться на их потенциальные возможности, чтобы помочь им найти жизнеутверждающие альтернативы уходу от стресса и тревоги в алкогольное или наркотическое оглушение.

Сайнанон-группы не ограничивают свою деятельность работой с алкоголиками и наркоманами.

В дальнейшем опыт сайнанон-групп был распространен и на другие контингенты больных, например для психокоррекции людей, имеющих физические недостатки.

Эффект такого рода групп оказался достаточно высоким.

398

§ 3. ГЕШТАЛЬТ-ГРУППЫ

Внешнее отличие практики гештальт-групп от Т-групп и групп встреч заключается в том, что

руководитель гештальт-группы одновременно работает не со всеми ее участниками, а один на один с кем-либо из ее членов, добровольно согласившимся стать на время главным действующим лицом, т.е. сесть на так называемое "горячее место". Остальные члены группы наблюдают за процессом взаимодействия ведущего и клиента, находящегося на "горячем стуле". В результате такого наблюдения они начинают лучше понимать и осознавать собственные проблемы, идентифицируя себя с человеком, с которым работает ведущий.

Ключевыми понятиями гештальттерапии являются *осознание* и *сосредоточенность на настоящем*. Саморегуляция зависит от осознания человеком того, что с ним сейчас происходит, и от способности жить текущими заботами. От участников гештальт-групп требуется, чтобы они не обращались к прошлому опыту и не думали о будущем.

Основные формы работы гештальт-групп

1. Клиент-центрированная терапия.
2. Группо-центрированная терапия.
3. "Мастерская".

398 Принципы и технические процедуры, используемые в гештальткоррекции, связаны с настоящим.

Основные принципы гештальткоррекции

1. Принцип "здесь и сейчас". Это функциональная концепция того, что делает индивид в данный момент. Например, акт воспоминания далекого прошлого является частью "сейчас", а то, что происходило несколько минут назад, не является "сейчас". "Живи сейчас, пусть тебя заботит настоящее, а не прошлое или будущее".

Гештальткоррекция исходит из того, что люди тратят свою энергию на сожаление о прошлом или на тревоги и опасения, связанные с будущим, вместо использования энергии для решения насущных задач. "Здесь и сейчас" выступает существеннейшим моментом психологического процесса, когда психолог побуждает клиента оставаться в потоке актуальных переживаний, не выходя из него и тем самым научаясь соотносить свое переживание ситуации с самой ситуацией.

2. Принцип "Я- ты" выражает стремление к открытому и непосредственному контакту между людьми. Часто свои высказывания члены коррекционной группы направляют не по адресу, не конкретному участнику, а в сторону или в воздух, что обнаруживает их опасение и нежелание говорить прямо и однозначно.

Психолог побуждает участников группы к непосредственному общению, просит адресовать конкретные высказывания конкретным лицам. Прямая конфронтация мобилизует аффект и живость переживания.

3. Принцип субъективизации высказываний. Психолог предлагает клиенту заменять объективизированные формы типа: "Что-то давит у меня в груди", на субъективизированные: "Я подавляю себя". Это помогает клиенту рассматривать себя как активного субъекта, а не как пассивный объект, с которым делаются разные вещи.

4. "Континуум сознания" является неотъемлемой частью всех технических процедур, но может использоваться в качестве отдельного метода. Это концентрация на спонтанном потоке содержания переживаний, метод подведения индивида к непосредственному переживанию и отказу от вербализации и интерпретации. Осознание чувств, телесных ощущений и наблюдение за движениями тела способствуют ориентации человека в самом себе и в своих связях с окружением.

399 Виды работы в гештальт-группе

1. Драматизация. Эта группа процедур основана на развитии в драматизированной форме определенного аспекта существования клиента, выявляемого им в коррекционной ситуации.

Началом действия может послужить какое-то

высказывание или жест клиента, привлекшие внимание психолога. В дальнейшем путем анализа содержания, заключающегося в первоначальном высказывании или жесте, клиент в сотрудничестве с психологом постепенно подводится к сложному действию в форме вербально-двигательной монодрамы, направленной на полное выявление значения и эмоционального содержания. Психолог помогает клиенту осуществлять поиск соответствующих форм экспрессии, предпринимать действия, стимулируемые очередными переживаниями, раскрыть значение и смысл всей сцены и отдельных ее элементов.

Драматизация может касаться различных содержаний и сторон личности клиента, например незаконченных ситуаций из прошлого, актуальных ситуаций, желаний, установок и т. п. Ход некоторых процедур приобретает иногда особенно драматическую форму, однако психолог не должен стремиться к достижению внешних, "эстетических" эффектов, поскольку желаемый

результат вызывается не богатством экспрессии, а изменением внутренней системы значений, связанных с выполняемыми действиями.

2. Направление поведения. В некоторых ситуациях психолог предлагает выполнить определенные действия, дает инструкции и указания относительно того, что можно сделать в данный момент. Такие инструкции не определяют, как клиенту следует поступать в жизни, они только указывают направление конкретного поведения во время коррекционной работы. Такой эксперимент вызывает определенные переживания, способные изменить точку зрения клиента на его прежнее поведение, переживания, отношения с людьми.

Например, человека, который при разговоре постоянно как бы постанывает (охает), но не сознает звучания своего голоса, психолог может попросить намеренно усиливать стон во время разговора. Человека с очень тихим и мягким голосом можно попросить говорить так, как если бы окружающие находились на большом расстоянии от него. Тому, кто обыкновенно говорит напыщенно и величаво, можно предложить обратиться к другим участникам группы со специальной торжественной речью. Хотя эта процедура содержит некоторые элементы драматизации, однако она ограничена

400

специфическим поведением и направляется инструкцией психолога. Предложения психолога предоставляют клиенту возможность испытать поведение, которого тот избегает или которое является для него новым, трудным. Испытание и проверка этого поведения может раскрыть какие-то важные аспекты его личности.

Например, клиенту, который очень неохотно высказывался в группе, опасаясь мешать ее работе, психолог предложил время от времени мешать остальным участникам группы. Он начал вести себя согласно инструкции и действительно мешал работе, однако по мере вовлечения в групповую дискуссию его поведение менялось и в результате превратилось из помехи в конструктивное лидерство. Инструкция психолога не состояла в научении клиента мешать другим, а предоставляла ему случай высвободить свою энергию, заблокированную и связанную представлением о себе как непрошеном госте среди других людей.

3. Работа с фантазией. В гештальттерапии существует ряд упражнений с использованием фантазий, иллюстрирующих процесс проекции и помогающих клиентам идентифицировать и в ряде случаев исправлять фрагментарные аспекты их личности. Ценность этих упражнений состоит в том, что пациенты могут прикоснуться к тем аспектам своей личности, которые никогда полностью ими не осознавались, например игра "Старый заброшенный магазин". Инструкция по выполнению упражнения может быть дана всем членам группы: "Лягте на пол, закройте глаза и расслабьтесь. Представьте, что вы идете вниз по городской улице поздно ночью. Что вы видите, слышите, чувствуете? Вы замечаете маленькую боковую улочку, на которой находится старый заброшенный магазин. Окна его грязные, но, если заглянуть в них, вы можете заметить какой-то предмет. Тщательно его рассмотрите. Отойдите от заброшенного магазина, идите, пока не вернетесь в город. Опишите предмет, обнаруженный вами за окном заброшенного магазина. Затем вообразите себя этим предметом, описывая его от первого лица. Как вы чувствуете себя? Почему вы оставлены в магазине? На что похоже ваше существование в качестве этого предмета? Через несколько минут "станьте собой" и еще раз рассмотрите предмет в окне. Видите ли вы в нем что-нибудь новое? Хотите ли что-нибудь сказать ему?", а затем участники поочередно сообщают содержание своей фантазии.

Существует много вариантов этого упражнения. Например, клиенты могут представить себе, что они гуляют по

401

старому большому дому, а когда покидают его, уносят с собой какой-то предмет. Или вообразить, что они цветы и описать свой цвет, форму, соцветия, почву, на которой произрастают, то, как они ощущают солнце, дождь, ветер. Идентифицируясь с предметами, клиенты проецируют на них какие-то свои личностные аспекты.

4. Работа со сновидениями. Большое внимание гештальттерапевты уделяют работе над сновидениями. Перефразируя З. Фрейда, Ф. Перлз говорил, что "сон - это королевская дорога к интеграции личности". В отличие от психоанализа, в гештальттерапии не интерпретируются сновидения, а "прорабатываются". Ф. Перлз считал сновидение проекцией личности, а отдельные элементы сновидения - отчужденными частями личности. Для достижения интеграции необходимо совместить различные элементы сновидения, признать своими спроецированные, отчужденные части личности. С помощью "проработки" отдельных элементов сновидения посредством

отождествления с ними и произнесения от их имени монологов обнаруживается скрытое содержание сновидения через его переживание.

Пример работы со сновидением: тревожная, доминирующая, манипулятивная женщина видит во сне, что она идет по извилистой дорожке в лесу с высокими деревьями. *Становясь* одним из этих деревьев, она чувствует себя более спокойной и имеющей глубокие корни. Возвращаясь в настоящую жизнь, она испытывает недостаток этих чувств и возможность их обретения. Когда она *становится* извилистой дорожкой, ее глаза наполняются слезами, так как она начинает интенсивно переживать извилистость своей собственной жизни и возможность в какой-то степени ее выпрямления.

Еще один пример, иллюстрирующий помимо того игру "Преувеличение". Молодой замужней женщине снится, как какой-то мужчина выгуливает собаку. Когда участница отождествляет себя с собакой, ее поведение меняется - она становится более вовлеченной, экспрессивной и спонтанной. Произнося монолог: "Я собака, у меня есть хозяин...", она вдруг задает вопрос, который для нее самой кажется неожиданным и значимым: "Зачем ты меня держишь?" Продолжая монолог, женщина совершает стереотипное движение рукой в области шеи, напоминающее стряхивание. На вопрос руководителя о том, что сейчас делает ее рука, недоуменно отвечает: "Не знаю". По предложению руководителя усиливает это движение и повторяет его много раз

402

(при этом лицо все больше и больше искажается страдальческой гримасой) до тех пор, пока вдруг не останавливается и не восклицает: "Это ошейник! Я пытаюсь сбросить с себя ошейник!" Это открытие расценивается ею как маленький "проблеск" осознания. На вопросы участников группы, кого, по ее мнению, олицетворяет мужчина, она отвечает, что это скорее аллегорический образ, за которым стоит и ее отец, и ее муж.

Некоторые руководители развивают работу над сновидением настолько, что она увлекает помимо увидевшего сон и других членов группы. Работа над сновидением становится тогда внешне похожей на театральное представление, в котором участники группы играют различные части сна. Это дает возможность драматизировать такие аспекты сновидения, которые могут иметь отношение к остальным членам группы.

5. Домашняя работа. Действия участников и руководителя во время очередных занятий не создают условий, необходимых для глубоких перемен. Они являются источником важных переживаний, мобилизующих процесс изменения, однако они требуют продолжения и развития в нормальных условиях повседневной жизни. Поэтому сотрудничество с клиентом продолжается за пределами группы.

Домашняя работа клиента должна быть направлена на определенную область его конфликта. Руководитель может, например, предложить клиенту следующие действия:

- ежедневно хвалить себя перед каким-то человеком;
- договориться о свидании с девушкой моложе себя;
- рассказать жене все, что было с ним в течение дня;
- записывать ежедневно в течение получаса любые мысли, приходящие в голову в связи с диссертацией, независимо от реальной пользы такой информации.

Подобные предложения всегда связаны с направлением поисков клиента, склоняют его к ситуациям, в которых возможна конфронтация с некоторыми аспектами собственной личности, блокирующими его действия или осознание.

403 Основные приемы, используемые в работе гештальт-групп

1. Расширение осознания. Предполагает лучшее понимание человеком того, что происходит в нем и вокруг него. Для этого участники группы обычно разделяются на пары и описывают состояние своего сознания партнеру во время общения с ним.

403

2. Интеграция противоположностей. Понимание и признание того факта, что в каждом человеке сочетаются разнообразные, дополняющее друг друга индивидуальные качества положительного и отрицательного характера, такие, например, как честность - нечестность; принципиальность - беспринципность и т.д. Определение доминирующей потребности зависит от умения вступить в контакт со средой, которая дает возможность ее удовлетворить. Этот контакт требует умения разграничить среду и собственное "Я", а также отдельные аспекты своего "Я", зачастую полярные ощущения и чувства. В человеке идет борьба противоречивых желаний и свойств (например, робости и смелости, общительности и замкнутости), поэтому важно осознать противоположности, вызывающие данный конфликт. В гештальттерапии с этой целью используют

либо интрапсихический эксперимент, либо прием "двух стульев", когда один и тот же человек представляет себя то в роли нападающего, находясь на одном стуле, то в роли защищающегося, пересаживаясь на другой стул. Осуществляемый диалог позволяет постепенно интегрировать контрастирующие части своего "Я". Упражнение, направленное на расширение сознания во внешней (а), внутренней (б) и средней (в) зонах, выполняется в паре. Каждый член пары по очереди говорит в течение 2-3 мин.

а) "Сейчас я осознаю, что..." - и перечисляет ощущения из внешнего мира (если появляется интерпретация, партнер дает обратную связь). Далее другой член пары выполняет то же задание.

б) "Сейчас я осознаю, что..." - перечисляет внутренние ощущения. Затем то же выполняет другой член пары.

в) "Сейчас я осознаю..." - и говорит об интересе к чему-то, тревоге, предположениях, своих мыслях, фантазиях и отношениях. Далее то же задание выполняет другой член пары.

г) "Сейчас я осознаю..." - говорит о том, куда ведет его сознание, т.е. то, что приходит в голову. Затем то же самое делает партнер.

д) "Сейчас я осознаю..." - говорит о своем партнере, ориентируясь на внешнюю и среднюю зоны осознания.

Обсуждение всех частей упражнения от (а) до (д) проводится сначала в паре, а затем в группе.

3. Усиление внимания к чувствам. Усиление внимания к чувствам помогает участникам более глубоко осознать и понять собственные переживания. Человек склонен избегать

404 неприятных чувств. Чтобы помочь клиенту пережить их, используют утрирование, "раскрытие" негативных переживаний через представление драматизированного события.

Для этого можно использовать ролевую игру, рисунок или танец, облегчающие проявление чувства необычным способом, а это открывает возможность для более глубокого изучения своего внутреннего мира.

4. Работа с мечтами фантазиями, снами. Работа с мечтами представляет возможность лучше ценить себя как личность. Мечты, фантазии, сны - это спонтанная продукция, фрагменты "Я", которые при обычном рассказе могут подавляться. Мечта, сон или фантазия в гештальттерапии переносятся в настоящий момент, например, просьбой рассказать о них сейчас, предложением что-то представить и описать. Психолог ничего не интерпретирует, клиент сам исследует мечту (фантазию, сон) с целью идентификации со своей личностью, прорабатывая ее всю или единичный фрагмент. Работа с фантазией включает в себя минимум два компонента: 1) перенос фантазии на реальную почву; 2) идентификацию фантазии со своей личностью.

5. Принятие ответственности. Упражнения, направленные на *принятие ответственности* на себя, помогают членам группы обрести уверенность, поверить в себя и свои возможности. Непринятие ответственности на себя, приводящее зачастую к неврозу, Ф. Перлз называл "дырами в личности". Для помощи клиенту в осознании собственной ответственности психолог не поддерживает его жалобы и сетования на судьбу, фрустрируя его таким образом еще больше и подготавливая к принятию ответственности за свои действия.

"Три фразы". Упражнение используется с целью тренировки умения принять на себя ответственность.

Работая в парах, участники произносят поочередно по три фразы, глядя в глаза партнеру и начиная с определенных слов, а затем изменяют фразу, заменяя первые слова заданными, но сохраняя ее окончания. Каждую часть упражнения необходимо выполнить без обратной связи, поочередно, меняясь ролями. Обсуждение проводится в паре, а затем, по завершении всех частей упражнения, - в группе.

Часть 1. Начало фраз: "Я должен..." продолжить, добавив окончание. Заменить начало фразы "Я должен..." на "Я предпочитаю..." (а окончания фраз оставить прежними).

Часть 2. Начало фраз: "Я не могу...". Замена - "Я не хочу...".

405

Часть 3. Начало фраз: "Мне надо...". Замена - "Я хочу...". *Часть 4.* Начало фраз: "Я боюсь, что...". Замена - "Я хотел бы...".

Преодолению психологического внутреннего сопротивления самораскрытию способствуют приемы типа релаксации, а также специальный прием, называемый *осознанием фантомов*. Под фантомами имеются в виду психологические представления и барьеры, мешающие человеку вести себя раскованно. Сопротивление скрывает истинные чувства, которых клиент избегает, поэтому психолог старается обратить внимание клиента на его сопротивление. Например, спросив: "Слышишь ли ты сейчас свой голос?" и выясняя, какие чувства стоят за этим.

Работа в гештальтгруппах является эффективным методом коррекции для чрезмерно нормативных, социально скованных, сдержанных, тревожных клиентов, ограниченное функционирование которых связано с наличием "внутренних блоков". Такие люди обычно получают мало удовольствия от жизни.

Гештальттерапия с успехом применяется при работе с клиентами, имеющими психосоматические расстройства (включая мигрень, язвенный колит, спазмы шеи и спины), с супружескими парами, с клиентами, имеющими трудности во взаимодействии с авторитетными фигурами и широким спектром интрапсихических конфликтов.

406

§ 4. ГРУППЫ УМЕНИЙ

Группа тренинга умений включает в себя определенное число людей, испытывающих трудности в общении и взаимодействии с другими людьми и проходящих запрограммированный курс обучения отсутствующим у них коммуникативным умениям и навыкам. Члены таких групп рассматриваются как учащиеся, желающие приобрести нужные умения и навыки, которые помогут им лучше адаптироваться к жизни.

Занятия в группах тренинга умений могут оказаться особенно полезными для детей подросткового и раннего юношеского возраста. Приобретение ими коммуникативных умений делает детей независимыми, компетентными в общении и предопределяет их будущие успехи в тех видах деятельности, выполнение которых зависит от их умения оказывать влияние на людей.

406

Целью групп тренинга умений является выработка нужных внешних форм поведения. К числу таких умений относятся те, которые помогают избавиться от состояния тревоги, страха, помогают справляться с чрезмерными эмоциональными возбуждениями, а также умения, необходимые для профессиональной деятельности, для принятия решений и выполнения родительских функций, для ведения переговоров и дискуссий. Членов таких групп учат вести самонаблюдение, фиксировать и записывать данные о себе.

Одной из разновидностей групп тренинга умений являются те, которые вырабатывают у человека уверенность в себе. Многие люди чувствуют себя неуверенно, неспособны верить в свои возможности из-за того, что под влиянием слишком частых наказаний в детстве выработался так называемый заторможенный тип реагирования. В общении с другими людьми индивиды подобного рода испытывают необоснованное чувство вины, чрезмерно сильное состояние тревоги. Противоположной и тоже отрицательной формой поведения, связанной с неуверенностью, является агрессивность. Агрессивный человек нарушает личные права других людей, в частности право человека быть выслушанным, быть принятым всерьез, поступать по-своему и другие. Он навязывает себя, свое мнение другим людям, оказывает на них давление, унижает, оскорбляет.

Работа групп тренинга умений строится на ролевом проигрывании сложных жизненных ситуаций, в которых эти умения могут быть выработаны. Сначала разыгрываются простые социальные ситуации, затем они усложняются и доводятся до уровня конфликтных, т.е. таких, из которых трудно найти простой и единственно возможный выход, полностью устраивающий всех участников.

В некоторых случаях используются технические средства обучения, в частности аудио- и видеозаписи. Иногда работа групп тренинга умений, особенно когда их участниками являются заторможенные, тревожные, неуверенные в себе люди, сопровождается или предваряется элементами аутотренинга. Группы встреч могут оказаться полезными для клиентов с целью повышения уровня их самоосознания и развития личности.

Группа тренинга умения включает в себя такие компоненты, как: *учебная модель, постановка цели, измерение и оценка.*

407

Учебная модель. Группа тренинга умений занимает промежуточное положение между учебной и психокоррекционной группами. Члены группы рассматриваются как лица, пожелавшие приобрести определенные умения, навыки, которые помогут им улучшить свою жизнь и исправить имеющиеся личностные недостатки.

Постановка цели. Целью группы тренинга умений является выработка такого поведения, которое является приемлемым не только для индивидуума, но и для общества в целом. Такая группа является своего рода лабораторией для формирования и освоения нормальных жизненных умений. К **основным видам жизненных умений**, которым обучают в группе, относятся: управление эмоциями, планирование своего ближайшего и отдаленного будущего, принятие решений,

родительские функции, коммуникативные умения, уверенность в себе.

В отличие от других коррекционных групп, группа тренинга умений жестко структурирована, а их руководители активно руководят группой, ставя перед участниками конкретную цель и планируя каждое задание.

Измерение и оценка. Задачи группы тренинга умений обычно сводятся к решению двух основных проблем: избыток чего-то (много курит, много выражает эмоций, испытывает излишние эмоции); недостаток чего-то (недостаток контакта, уверенности в себе и т.д.). Эти проблемы (и связанные с ними поведение, эмоциональные реакции) могут оцениваться и измеряться в количественном отношении (в шкалах, баллах, физиологических показателях и т.д.).

408

Техника занятий групп тренинга умений

Техника тренинга умений многообразна и сложна так же, как многообразны и сложны методы воспитания и обучения. Выбор конкретных методик определяется поставленной целью: коррекция поведения, тренинг уверенности в себе, купирование эмоциональных аффектов и т.д. - и теми методами, посредством которых эта цель достигается.

Среди различных групп тренинга умений в настоящее время наиболее распространены группы тренинга уверенности в себе или тренинга ассертивного поведения. Поэтому рассмотрим основные элементы техники тренинга умений на модели этой группы. К ним относятся: *оценка уверенности в себе, репетиция поведения, релаксационный тренинг, перестройка убеждений, домашняя работа.*

408

1. Оценка уверенности в себе. Оценка сильных и слабых сторон навыков уверенности в себе осуществляется с помощью различных опросников. Наиболее распространенным среди них является опросник Рейзасса, состоящий из 30 вопросов. Быть уверенным в себе - значит уметь определять и выразить свое желание и потребность. Уверенное поведение выражается в умении обратиться с просьбой к другому так, чтобы не обидеть его и не унизить себя или тактично ответить отказом на его просьбу. Такой просьбой, к примеру, может быть просьба о свидании или, наоборот, отказ на предложение встретиться.

Компонентами уверенной просьбы или отказа могут быть не только слова, но и жесты, мимика, поза. Уверенность в себе не означает нахальство, агрессивность. Агрессивность является попыткой удовлетворить свои потребности за счет другого и несовместима с чувством самоуважения. Уверенность в себе поощряется общением, агрессивность порицается. Уверенность к себе ведет к росту самоуважения. Неуверенность сопровождается чувством тревоги и собственной вины.

Для того чтобы быть уверенным в себе, нужно знать свои права, быть уверенным, что в борьбе за свои права общество тебя поддержит: право быть одному, право быть независимым, право на успех, право быть выслушанным и принятым всерьез, право получать то, за что платишь, право иметь права (например, право вести себя в манере уверенного в себе человека), право отвечать отказом на просьбу, не чувствуя себя при этом беспричинно виноватым или эгоистичным, право просить то, чего хочешь, право делать ошибки и быть ответственным за них, право быть напористым.

Выделяют шесть типов утверждений, выражающих уверенность в себе: *простое или базовое, эмпатическое, растущее, конфронтующее, монологическое, убеждающее.* В свою очередь, существуют методики упражнений, обучающим различным типам утверждений, выражающим уверенность в себе.

2. Репетиция поведения. Методика представляет собой ролевое проигрывание жизненных ситуаций. Обычно оно начинается с несложных ситуаций, актуальных для большинства участников группы. Например, разговор с грубым продавцом, с официантом, с бюрократом и т.д. Постепенно группа подходит к проигрыванию более сложных ситуаций. Ролевые игры чем-то напоминают психодраму, однако отличаются от нее конечной целью. Конечной целью психодрамы является инсайт и катарсис. Цель ролевой игры в группе тренинга умений - это выработка оптимального,

409

основанного на уверенности в себе поведения в той или иной сложной ситуации. Ключевыми компонентами методики репетиции поведения являются: *моделирование, инструктаж и подкрепление.*

Моделирование - формирование лучшего способа поведения каждого участника группы в

конкретной разыгранной им ситуации.

Инструктаж - вмешательство руководителя группы, который помогает участникам группы посредством советов, обратной связи, поддержки найти оптимальный выход из трудной ситуации.

Подкрепление - поощрение или наказание, стимулирующее правильное поведение участников группы в разыгрываемой ситуации. Лучшей формой поощрения и наказания является одобрение или неодобрение той или иной формы поведения, активного участника всей группой или ее руководителем.

Методика репетиций поведения может быть условно разделена на **следующие этапы**:

- постановка задачи, т.е. определение поведения, которое нуждается в коррекции и тренинге;
- инструктаж и обучение участников исполнению сцены запланированной ситуации;
- разыгрывание ситуации;
- моделирование желательного поведения;
- отработка оптимального поведения в течение всего занятия;
- получение обратной связи - поведение активных участников разыгрываемой сцены после занятия обсуждают остальные участники группы.

3. Релаксационный тренинг. Перестройка убеждений. Участников тренинга обучают методу релаксации. Метод может применяться самостоятельно для снятия эмоционального напряжения, тревоги, возникающих в сложной ситуации. Но в группе тренинга уверенности в себе он чаще применяется в сочетании с методом систематической десенсибилизации. Участникам предлагают закрыть глаза и мысленно представить себе ситуацию, вызывающую у них страх и тревогу. Как только эмоциональное напряжение, вызванное представлением, достигнет высокого предела, участникам предлагают прекратить мысленное представление и расслабиться. Расслабление приносит успокоение. Тренировку начинают с представления сцен, вызывающих легкое волнение, и заканчивают сценами, которые сопровождаются выраженным психическим

410

дискомфортом, тревогой, страхом. Упражнение считается отработанным только в том случае, если участник при мысленном представлении всей иерархии психотравмирующих сцен не испытывает тревоги и волнения.

Систематическая десенсибилизация в сочетании с прогрессирующей релаксацией широко используется для тренинга уверенности в себе при самых различных ситуациях. Например, при волнении на публичном выступлении или экзамене, при затруднении межличностных контактов, при сексуальных девиациях и т.д.

Важным этапом релаксационного тренинга является перенос его из лабораторных условий группы в повседневную жизнь. Чувство тревоги, волнения и их уменьшение при тренировке объективизируются такими физиологическими показателями, как частота пульса, дыхания и т.д. Перестройка убеждений начинается с атак на ортодоксальные установки и убеждения, которыми клиент руководствуется в своей жизни, но которые являются для него иррациональными и ведут к психологическому дискомфорту. Многие уверены, что настоящий человек должен быть всегда удачливым, деловым, а потому престижным в глазах близких ему людей.

4. Домашняя работа. Одной из проблем поведенческой терапии является проблема переноса полученных в группе новых поведенческих навыков в повседневную жизнь. Клиенту предлагают вести дневник, где бы он записывал ситуации, при решении которых он испытывает затруднение. В дальнейшем эти ситуации могут проигрываться в группе.

Кроме того, участник получает домашнее задание, выполнить которое он может только участвуя в какой-то конкретной ситуации, вызывающей у него страх или неуверенность в себе. Например, необходимо активно воспрепятствовать кому-то, кто пытается купить в магазине продукты без очереди, и оставаться самому в этой ситуации спокойным, адекватным, но настойчивым. На следующем занятии этот участник должен рассказать группе о своем поведении при выполнении домашнего задания. Если задание, по мнению руководителя, выполнено неправильно, его нужно еще раз проиграть в группе, смоделировав при этом оптимальный вариант ситуации.

Группы тренинга умений не ограничиваются тренингом уверенности в себе. Они используются для тренинга правильных взаимоотношений в семье, особенно с целью нормализации взаимоотношений родителей с детьми, для контроля

411

за эмоциями, за нормализацией интимных отношений. Группа тренинга способствует осознанию, нормализации поведения и более адекватной самооценки личности.

Упражнения

"Умение вести разговор". Группа делится на пары. На *первом этапе* занятия одному из участников пары разрешается задавать только "открытые" вопросы, позволяющие партнеру давать на них "открытые", развернутые ответы. Например: "Вы живете в здании около института?" - закрытый вопрос, "Где вы живете?" - открытый вопрос; "Я живу в здании около института" - закрытый ответ, "Я живу почти в центре города, недалеко от института. Я снимаю комнату с подругой, с которой приехала учиться" - открытый ответ. Такой ответ несет в себе больше информации, чем закрытый и дает основание для дальнейшего развития разговора. Партнеры исполняют свои роли спрашивающего и отвечающего в течение 5-10 мин, а затем меняются ролями.

На *втором этапе* занятия один из участников группы начинает свободно рассказывать о себе или о ситуации, связанной с его личным опытом. Второй участник поддерживает разговор, демонстрируя свою заинтересованность в том, о чем рассказывает собеседник. Через 10 мин участники меняются ролями. В конце занятий нужно дать возможность парам поделиться своими трудностями при ведении разговора.

"Репетиция поведения". Представьте себе и кратко запишите на листке бумаги ситуацию, в которой вы играете активную роль. Ситуация должна включать в себя просьбы и отказы, критику и реакции на нее и т.д. Примером может послужить ситуация приглашения посетить мероприятие, на котором нужно много есть и пить (день рождения, свадьба, юбилей и т.д.), в то время, когда вам не хочется или нельзя есть определенную еду, пить определенные напитки.

Выберите себе партнера или партнеров по разыгрыванию ситуации. Объясните ему сценарий, его роль и попробуйте сконструировать саму ситуацию в таком виде, который считаете оптимальным. Теперь проиграйте ситуацию. Вначале выскажите партнеру свои просьбы, претензии, критику и т.д., затем выслушайте его. Получите обратную связь с группой. Постарайтесь после этого улучшить конструкции! ситуации, сделав свое поведение более правильным. Поменяйте партнера или поменяйтесь с партнером ролями. Повеление участников игры обсуждается со всей группой.

412 Тренинг ассертивности

Это один из методов, примыкающих к поведенческой психологии. Тренинг способствует повышению чувства уверенности в себе.

Цель тренинга. Повышение осведомленности о правах личности; формирование умения различать неуверенность, уверенность и агрессивность; обучение вербальным и невербальным навыкам поведения.

Последний пункт включает умение сказать "нет", попросить об одолжении или обратиться с просьбой, выразить позитивные или негативные чувства, вступить в разговор, поддержать и окончить его. Тренинг начинается с определения тех специфических ситуаций, в которых пациент ведет себя неадаптивно, т.е. неуверенно либо агрессивно. Нет доказательств существования обобщенной личностной черты "уверенности", но есть большое количество опросников, помогающих оценить реакции клиентов в различных ситуациях.

Если нужно оценить поведение клиентов в трудной ситуации, то ему предъявляют аудио- или видеозапись такой ситуации и оценивают его реакцию на нее. Можно провести ролевую игру неконструктивного поведения и взаимодействия.

Если клиент чувствует себя неуверенно или ведет себя агрессивно при любых обстоятельствах, то тренинг сочетают с другими, более общими видами коррекции. Если же клиенту необходимо повысить чувство уверенности лишь в некоторых специфических ситуациях, то этот метод применяется изолированно.

Часто клиенты сопротивляются тренингу из-за культурных, семейных или религиозных запретов на уверенное поведение. Это требует внимательного отношения, и для большей эффективности тренинга необходимо использовать различные существующие его модификации. Не существует единой программы данной формы тренинга. Курс занятий определяется, как правило, личными предпочтениями тренера. Тем не менее для повышения уверенности обычно используют следующие пять процедур:

1. *Приобретение ответа, обучение реагированию* увеличивает уверенность при помощи моделирования (как открытого, так и скрытого) и инструктирования. Внимание уделяется как вербальным, так и невербальным компонентам уверенного поведения.
2. *Воспроизведение ответа* вызывает новую ответную реакцию с помощью ролевой игры, репетицию поведения и тренировку.

3. *Совершенствование ответа* оттачивает и закрепляет новые формы поведения при помощи соответствующей обратной связи, критики и руководства.

4. *Когнитивное переструктурирование* бросает вызов иррациональным убеждениям, которые мешают проявлению большей уверенности в себе, предлагая новую информацию, повышающую уверенность.

5. *Генерализация опыта* - попытка ввести новые формы поведения в реальную жизнь и применить их в разнообразных ситуациях. Этот метод, чаще в групповой форме, используют до тех пор, пока клиент не достигнет необходимого уровня уверенности.

414 Тренинг самоутверждения

Один из методов поведенческой психокоррекции, близкий к тренингу уверенности в себе. Метод возник на базе условно-рефлекторной терапии Селтера, который предположил, что у неуверенных в себе индивидов заторможенность возникает в процессе научения, когда их наказывают за нежелательное неадаптивное поведение.

Оценка сильных и слабых сторон навыков уверенности в себе обычно производится на ранних стадиях развития группы. Быть уверенным в себе - значит уметь определять и выражать свои желания, потребности, любовь, раздражение, критику.

Клиенту предлагается:

1. Составить подробный список социальных ситуаций, при которых он испытывает страх или проявляет недостаточную уверенность в себе.

2. Разработать программу, в которой упражнения разделялись бы по степени трудности. Хорошо бы составить картотеку, чтобы ситуации были записаны на отдельных карточках. В дальнейшем наметить несколько вариантов возможного разрешения ситуации.

3. В каждой ситуации определить одну или несколько альтернативных поведенческих реакций, которые отражают обдуманную уверенность в себе и с помощью которых можно преодолеть страх. Обсудить предложение с тренером.

4. Упражняться в новых способах поведения, которых ранее не было в поведенческом репертуаре и которые прорабатываются мысленно.

5. Повторять запланированные начинания в изменении поведения по степени трудности.

Поделить роль с одним из

414 партнеров или тренироваться перед зеркалом. Реакции, которые не возникали до сих пор, необходимо закрепить, прочувствовать, а затем перенести в критическую ситуацию.

6. Не застревать на определенном поведении. Существует возможность прореагировать агрессивно в критической ситуации, несколько отличной от ситуации моделирования.

7. Справляться с эпизодами страха или тревоги при социальных контактах: обучение релаксации, самоинструкции. Попросить партнеров рассказать о производимых впечатлениях, особое внимание обращать на невербальное поведение.

8. Сознательно рассматривать отдельные ситуации из плана, постоянно упражняться на практике, не приступать к другой ситуации, пока не приобретен навык в разрешении предыдущих.

9. Постоянно закреплять успех через повторение. *Тренинг самоутверждения разделяется на две ступени:*

1. Работа в среде (просьба, требование, отказ при столкновении со сложными ситуациями на улице, в магазине и т.д.);

2. Защита себя (уверенное "да", "нет" авторитетному лицу, отстаивание собственной точки зрения, критика своего начальника).

Заключительный этап тренинга - обучение защите от агрессии других. Уверенное поведение ведет к повышению самооценки. Уверенные ответы составляют один из вариантов коммуникаций, которые помогают участникам в достижении взрослого поведения и самоактуализации. Тренинг самоутверждения используется для подростков с различными нарушениями поведения, для людей с эмоциональными нарушениями.

415

§ 5. ТЕЛЕСНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ГРУППЫ

Многие телесные расстройства (осанки, дыхания и др.) можно рассматривать как результат нарушений в психике и сбалансированности всего организма. В стрессовой ситуации в организме происходят физиологические изменения: учащается пульс, дыхание, напрягаются мышцы лица и шеи, брюшного пресса, возникают спазмы и т.д.

Даже если человек не осознает стрессовую ситуацию (и соответственно не борется с ней), она все равно отражается

на состоянии организма. Испытываемые человеком впечатления влияют на его движения, дыхание, мышечное напряжение, общее самочувствие. Многие соматические расстройства (гипертония, язва желудка, эндокринные нарушения и др.) имеют психогенную природу и являются следствием психологической реакции на стресс.

Психологические защитные механизмы также имеют телесные проявления, такие как мышечная зажатость и напряжение. Поскольку психическое и физическое тесно взаимосвязаны, то в телесно-ориентированных группах решаются проблемы как мышечного напряжения и скованности, так и психической резистентностиTM. Ограничения активности, спонтанности и внутренней свободы исчезают в процессе выполнения определенных упражнений, которые дают возможность клиенту использовать свои внутренние ресурсы и креативность.

В телесно-ориентированных группах используется набор методов, ориентированных на изучение тела, осознание клиентом телесных ощущений, на исследование того, как потребности, желания и чувства проявляются в различных телесных состояниях, и на обучение способам исправления нарушений. В телесно-ориентированных группах внимание первоначально фокусируется на взаимоотношениях между руководителем группы и отдельным участником, а затем обращается к поощрению и поддержке другими участниками.

Наиболее известными методами, используемыми в телесно-ориентированных группах, являются: биоэнергетический анализ А. Лоуэна, метод М. Фельденкрайса, метод Ф. Александера, метод А. Янова.

В традиционных телесно-ориентированных группах используется ряд понятий, разработанных В. Райхом, к числу которых относятся "энергия", "мышечная броня", "опора под ногами".

Понятие "энергия". На самочувствие человека влияет все, что нарушает ход энергообменных процессов в любой части тела - от мышц до внутренних органов. В понимании Лоуэна, биоэнергетические нарушения способствуют эмоциональным расстройствам, а их устранение приводит к достижению свободы и самовыражению. Человек может с помощью определенных дыхательных упражнений ослаблять свое эмоциональное напряжение.

Понятие "**мышечная броня**" означает, что мышечное напряжение связано с различными ситуациями и психологическими травмами, переживаемыми людьми. В. Райх полагал, что механизмы психологической защиты используются

для того, чтобы скрыть "актуальные эмоциональные переживания" и способствуют формированию "мышечной брони" (или "брони характера"), выражающейся в напряжении различных групп мышц, стесненном дыхании и пр. Противостоять психологическим защитным механизмам можно путем модификации телесного состояния и бездействия на напряженную область. Формирование характера и "мышечной брони" диалектически взаимосвязано, тело и психика в этом процессе непрерывно взаимодействуют. Примером такого единства является стремление ребенка удержаться от плача: он стискивает зубы, сдерживает дыхание и напрягает мышцы живота и шеи. Это первая стадия при формировании "брони характера". Любая последующая травмирующая ситуация будет вызывать подобную реакцию, благодаря которой боль станет неосознаваемой, а плач будет подавлен. Со временем автоматическое сдерживание плача приведет к хроническому напряжению мышц и образовавшаяся "мышечная броня" сделает свободное выражение горя или печали почти невозможным.

В понятии "**опора под ногами**" имеется в виду не только реальная физическая опора, но и метафорическое выражение фрейдовского "принципа реальности": "Чем прочнее человек ощущает свой контакт с почвой (реальностью), чем крепче он держится за нее, тем большую нагрузку он может вынести и тем лучше управляет чувствами". Иметь "опору под ногами" - значит быть в энергетическом контакте с почвой, обеспечивать ощущение стабильности и уверенности. Те люди, которые используют наркотики, алкоголь или самообман, могут испытывать ощущения полета. Чтобы эффективно взаимодействовать в реальном мире, им необходимо в прямом смысле "вернуться" (опуститься) на землю.

Специальные упражнения побуждают участников группы ощутить опору под ногами и преодолеть тем самым сомнения и чувство собственной несостоятельности. Так, например, участникам предлагается постоять на одной ноге, почувствовав опору под ней. Чтобы усилить это чувство, их просят попрыгать на одной ноге и снова встать на обе.

В телесно-ориентированных группах используются: дыхательные упражнения, способствующие пониманию своего телесного состояния и напряженных поз; двигательные упражнения;

физический контакт между участниками группы.

Дыхательные упражнения - классические упражнения в телесно-ориентированных группах. Они включают задержку

417

дыхания, расслабленное или полное дыхание, способствующие разрядке сдерживаемых чувств. Человек непроизвольно задерживает дыхание в момент переживания сильных эмоций: гнева, страха, ярости и т.д. Обучая клиентов приемам регуляции дыхания, можно научить их управлять своим состоянием и овладеть свободой выражения ранее подавляемых чувств.

Двигательные упражнения. Движения человека можно охарактеризовать посредством различных специфических признаков, которые позволяют описать и оценить его двигательные особенности, в том числе в условиях болезни. К таким **признакам** относятся: двигательная гибкость, двигательный ритм, индивидуальное протекание движения, двигательная уверенность и координация.

Двигательная гибкость характеризует общее психофизическое состояние личности и подвержена влиянию настроения. Например, у клиентов со сниженными

потребностями можно наблюдать нарушенную двигательную гибкость в виде шаркающей походки и наклоненного вперед корпуса; у клиентов с латентным напряжением, страхами и выраженными мышечными тиками - твердая, неустойчивая, семенящая походка; у эгоцентричных личностей с ярко выраженной переоценкой себя и демонстративным предъявлением собственной силы - подчеркнуто громыхающая, жесткая походка.

Двигательный ритм выражается в чередовании напряжения и расслабления. У большей части невротических клиентов нарушения двигательного ритма проявляются в форме преобладающего продолжительного мускульного напряжения, рассматриваемого как следствие конфликтных личностных отношений с окружающим миром.

Индивидуальное протекание движения, осуществляемое плавно, без задержек, в скользкой манере, субъективно переживается как приятное, ровное и успокаивающее.

Двигательная уверенность и координация определяются концентрацией на цели движения. Чрезмерное внутреннее возбуждение или психическая заторможенность снижают двигательную уверенность и координационную успешность. Кроме того, на надежное, уверенное протекание движения дезорганизующе влияют колебания при принятии решения.

Двигательные функции рассматриваются в их совокупности, которая и создает общее впечатление об индивидуальном двигательном процессе и позволяет сделать заключение о виде нарушенного поведения. Так как моторные функции неразрывно

418

связаны со всей психической жизнью человека, через гармонизацию моторных процессов можно осуществлять воздействие на психическое состояние и поведение.

Двигательные упражнения способствуют возврату клиентов к примитивному эмоциональному состоянию, первичной природе человека. Одним из базовых физических упражнений является брыканье. Участники имитируют протестующие действия маленького ребенка, который ложится на спину, сучит ногами, колотит руками по полу и вертит головой из стороны в сторону.

Физические движения сопровождаются выкриками "Нет!" или "Я не буду!". Таким образом клиент получает доступ к заблокированным эмоциям гнева и ярости. Другие участники помогают каждому клиенту высвободить указанные эмоции. Они могут активно стимулировать этот процесс, например утверждением "Да!", если участник говорит "Нет!", или "Ты будешь!", когда клиент выкрикивает "Я не буду!".

Таким образом группа взаимодействует с главным участником, поощряя более полное высвобождение эмоций.

Кроме брыканья, используются другие физические движения, такие как удары по матрасу или стулу. Применяются также упражнения, способствующие выражению негативных эмоций по отношению к другим участникам групповых занятий. Проявление негативных чувств, таких, как гнев, страх, грусть, ненависть, почти всегда предшествует выражению положительных эмоций. По мнению руководителей телесно-ориентированных групп, негативные чувства скрывают глубокую потребность в положительном контакте и успокоении. Утверждается также, что сильное высвобождение негативных аффектов может приводить к позитивным личностным изменениям.

Ш. Колер предложил систему двигательных упражнений для клиентов, неуверенных в себе, длительное время избегающих физических нагрузок. К занятиям они приступают с опасением, страшась перегрузок, болевых ощущений и собственных неудач. Программа занятий строится с

учетом состояния клиента, субъективных и объективных данных. Такие клиенты нуждаются в ободрении и *эмоциональной поддержке*, поэтому руководитель старается избегать замечаний и поправок, поскольку на первых порах не важно, как клиент выполняет упражнение, важно, что он его делает.

Продолжительность первых занятий составляет 5-10 мин, последующих - 20-30 мин. Занятия могут проводиться индивидуально и в группе.

419

Основным вопросом при проведении групповой работы, по мнению Ш. Колер, является вопрос о способе движения, который помогает клиенту нормализовать нарушенные психофизические функции. Индивидуальная форма моторики человека определяется его взаимоотношениями с окружающей средой. Нарушенные, дезадаптивные отношения с внешним миром проявляются, таким образом, не только в вербальных, но и в невербальных коммуникациях. Поэтому воздействия осуществляются на невербальный аппарат клиента, исходя из типичных нарушений его двигательных процессов.

Главными направлениями такого воздействия, по мнению Ш. Колер, являются: 1) развитие невербальной коммуникации, 2) нормализация ритмического протекания движений, 3) приобретение опыта в переживаниях пластичности, радости.

Занятие состоит из нескольких частей: ритмической, общей, с коммуникативным аспектом, танцевальной.

Ритмическая часть занятия способствует мускульному расслаблению клиента, тем самым создавая предпосылки для дальнейшей двигательной активности при выполнении других упражнений. Продолжительность этой части занятий не превышает 15 мин. Постоянный и определенный порядок упражнений позволяет выполнять их индивидуально в домашних условиях. Используемые двигательные элементы могут заимствоваться из классической гимнастики.

Общая часть направлена на развитие нарушенных коммуникативных отношений и имеет множество вариантов. Центральными вопросами здесь являются: "Что я чувствую теперь?" и "О чем говорит мое тело?" Многие авторы считают очень важным моментом, наряду с переживанием чувств, процесс *их вербализации*.

Как вариант построения общей части занятия используют последовательность, когда ритмические упражнения сменяются свободной ходьбой в помещении, освоением окружающего пространства. Клиенты могут получить первое задание осмотреться, увидеть других, улыбнуться им. Далее может следовать свободный выбор партнера, с которым в дальнейшем клиент будет взаимодействовать и выполнять упражнения. Это задание имеет и диагностическую функцию, так как в свободном выборе партнера может ярко проявляться невротическое поведение. Так, например, эгоцентричные клиенты зачастую мало принимают во внимание потребности других членов группы. Для

420

"завоевания" желаемого партнера они могут притянуть его и прижать к себе. Напротив, заторможенные, со сниженными потребностями клиенты ведут себя в этой ситуации выжидающе или даже изменяют свою походку - двигаются мелкими шагами, тело их напряжено, выражение лица робкое. Задание "выбор партнера" вызывает у них большие трудности или оказывается невыполнимым, так как выраженные амбивалентные тенденции затрудняют принятие решения. После выбора партнера дальнейшие упражнения выполняются совместно в группах по 2-4 человека. Таким образом, осуществляется центральная задача - обучить выполнению коммуникативных социальных функций и пережить этот новый опыт.

Занятия должны структурироваться из упражнений определенным образом - от простых к более сложным, как постепенное построение совместного двигательного поведения.

Каждый член группы во время одного занятия принимает участие в совместных упражнениях как в активной, так и в пассивной роли. Это динамическое изменение межличностных контактов, которые у клиентов по большей части ограничены или нарушены, формируется и поддерживается простейшими средствами.

Существуют многочисленные модификации партнерских упражнений. Они могут проводиться в помещении, на улице, на полу, на табурете, на скамье, на мате, с небольшими снарядами. Пары, выполняющие упражнения, должны сохраняться при формировании команд для игры, при объединении в группы из четырех человек, при участии в соревнованиях. Особенно интенсивное воздействие на моторные и психофизические реакции оказывает сочетание движения и музыки.

Участники телесно-ориентированных групп обычно надевают легкую спортивную одежду, например шорты. Такая одежда не стесняет движений и дает возможность наблюдать признаки "мышечной брони". Типичным упражнением является демонстрация собственного тела перед зеркалом. Затем участники группы описывают тело человека, стоящего перед ними. На основании полученных описательных характеристик руководитель и члены группы могут сделать выводы о "бронне характера" каждого участника, блокировках спонтанного течения энергии, а также соотнести эти выводы с теми проблемами, которые возникают у участников группы. Таким образом, на протяжении всех

421

занятий не прекращаются попытки соотнесения телесного состояния с обсуждаемыми психологическими темами. Мышечное напряжение определяется с помощью фиксации напряженных поз тела и упражнений, способствующих появлению напряжения. Основной напряженной позой является арка - прогиб назад. При этом упражнении выявляются участки тела, склонные к чрезмерному мышечному напряжению и проявлению физической ригидности.

Физический контакт используется в большинстве в ортодоксальном телесном подходе. В. Райха для поощрения эмоциональной разрядки используют мышечный массаж. К клиенту прикасаются, осуществляя шипковые и давящие действия, чтобы помочь ему сломать "мышечную броню". Похожие на массаж действия применяются и в других телесных подходах для успокоения и поддержки клиента.

422 Метод М. Фельденкрайса

Цель метода состоит в формировании лучших телесных привычек, в восстановлении естественной грации и свободы движений, в утверждении образа "Я", в повышении самооценки, в расширении самосознания и развития способностей человека. Автор считает, что деформированные паттерны мышечных движений приобретают застойный характер, становятся привычками, действующими вне сознания. Упражнения применяются для снижения избыточного напряжения при простых действиях, например при стоянии, и для высвобождения мышц с целью использования их по назначению.

Для облегчения осознания мышечных усилий и плавности движений внимание клиента акцентируется на поиске лучшего положения, соответствующего его врожденной физической структуре.

422 Метод Ф. Александера

В методе Ф. Александера подчеркивается функциональное единство тела и психики и ставится акцент на исследовании привычных поз и осанки, а также на возможности их улучшения. Австралийский актер после ряда лет профессиональной деятельности потерял голос, что явилось для него настоящей трагедией. Наблюдая за своими действиями в процессе речи, Александер обратил внимание на привычку запрокидывать голову назад, всасывая воздух, фактически сжимая

422

голосовые связки. Он попытался избавиться от неправильных движений и заменить их более подходящими. В результате он создал метод обучения интегрированным движениям, основанный на уравнивании взаимодействия головы и позвоночника, и благодаря своей настойчивости смог вернуться в оперу.

Метод Александера направлен на использование привычных телесных поз и их совершенствование, что помогает клиенту найти правильные соотношения между различными частями тела и способствует улучшению состояния и устранению различных симптомов. Как правило, начинают с легкого надавливания на голову, при этом мышцы задней части шеи удлиняются. Клиент делает головой легкое движение вверх, голова как бы приподнимается и, таким образом, создаются новые соотношения между весом головы и тонусом мышц. Далее продолжаются легкие манипуляции: в движении, в положении сидя, при вставании. В результате возникает сенсорное переживание "кинестетической легкости", при котором клиент внезапно чувствует себя невесомым и расслабленным. Это переживание тормозит привычные автоматические реакции, что

приводит к облегчению движений. По мере расслабления мышц высвобождаются имеющиеся негативные чувства. Кроме упражнений подобного типа, метод Александера включает также коррекцию психологических установок и устранение нежелательных физических привычек. Ведущий дает команды типа "уроните голову", "освободите руки", а участники группы сознательно репетируют новые телесные состояния, при этом клиенты должны сначала четко уяснить - что необходимо сделать, затем подумать - как это можно сделать лучше всего, и лишь

потом - выполнять.

423 Метод А. Янова

Метод А. Янова сходен с методиками, направленными на высвобождение негативных эмоций. Янов считал, что главной причиной невротического поведения являются заблокированные, болезненные эмоции. Единственным методом освобождения может служить повторное переживание этих негативных чувств.

К неврозам ведут травмы, пережитые в детстве и вытесненные в процессе взросления, а также ранние неудовлетворенные потребности, он называет эти травмы первичными. Пережитые в далеком прошлом, неотреагированные, они

423

сохраняются у человека в виде напряжения или трансформируются в механизмы психологической защиты. По мнению А. Янова, первичные травмы и неудовлетворенные потребности препятствуют естественному развитию человека, не дают стать "настоящим". У человека пресекается нормальный доступ к его чувствам. Напряжение, связанное с первичными травмами, может приводить к таким физиологическим реакциям, как головная боль, язвенная болезнь и др.

Метод А. Янова состоит в том, чтобы предоставить человеку возможность заново пережить первичную травму, возвратиться в ситуацию, вызвавшую ее, и освободиться от нее при помощи крика. Если это ему удастся, считается, что он стал "настоящим".

Цель метода - избавить клиента от всего "ненастоящего", что заставляет его употреблять алкоголь или наркотики, курить или принимать опрометчивые, необоснованные решения только потому, что иначе он не может справиться с постоянно увеличивающимся внутренним напряжением. "Ненастоящее" вынуждает человека жить в прошлом, не меняться и не менять способ восприятия мира и в 40 лет сохранять образ жизни подростка. Слова и действия такого человека обусловлены его неврозом, так как он не способен освободиться от чувств, возникших в каких-то ситуациях в прошлом.

Метод применяется для работы с клиентами разных возрастов - как подростков, так и взрослых.

Работа начинается с обсуждения проблем клиента: вскрываются ранние воспоминания, обиды и раны. Клиента побуждают к тому, чтобы заново "физически" пережить их, фиксируя появление напряжения, психологической защиты и пр. Основная задача на этом этапе заключается в постепенном ослаблении психологической защиты.

Когда клиент приступает к работе в группе, обсуждение его проблем продолжается, и он вступает в самые разнообразные взаимоотношения с другими членами группы, что может способствовать переживанию большего количества первичных эмоций, чем при индивидуальной работе. Конфронтация с чувствами часто приводит к напряжению и конвульсивным движениям. Групповая работа сочетается с обучением глубокому дыханию, для того чтобы клиент избавился от поверхностного, невротического дыхания и приблизился к переживанию первичного страдания. Руководитель работает также над изменением манеры речи клиента, которая рассматривается

424

одним из защитных механизмов. Клиента просят "принимать страдание" в то время, когда он говорит: это означает замедлять быструю речь или представлять себе, что голос принадлежит кому-то другому. Цель этих разнообразных приемов одна - дать человеку возможность соприкоснуться с первичными переживаниями и, полнее осознав свои чувства, обрести способность их выразить.

Работа телесно-ориентированных групп направлена на вызывание эмоциональной разрядки и радикальных изменений в организме человека, его чувствах и личности в целом.

К работе в группах не допускаются лица с патологической потребностью в физических контактах и в причинении боли другим людям. Других ограничений для участия в телесно-ориентированных группах нет.

425

Глава 4. ГРУППОВАЯ ДИСКУССИЯ КАК МЕТОД ГРУППОВОЙ РАБОТЫ

Дискуссия от латинского "discussion" (рассмотрение, исследование):

- 1) способ организации совместной деятельности с целью интенсификации процесса принятия решения в группе;
- 2) метод обучения, повышающий интенсивность и эффективность процесса восприятия за счет активного включения обучаемых в коллективный поиск истины.

Групповая дискуссия относится к методам групповой психокоррекции. Наряду с термином

"групповая дискуссия" употребляются такие понятия, как "свободная дискуссия", "неструктурированная дискуссия", и др. Традиционно групповую дискуссию относят к вербальным методам, так как основным средством взаимодействия здесь является вербальная коммуникация, а в центре анализа находится преимущественно вербальный материал. Подобное деление несколько условно, так как анализ невербального поведения согласованности или противоречивости вербальной и невербальной коммуникации составляет существенный аспект групповой дискуссии.

Дискуссия - это один из эффективных способов активизации группы для решения многих других задач, достижение иных аффектов и результатов. Обычно дискуссия протекает часа за полтора.

425

Применяется этот метод в целях обучения, развития, установления взаимоотношений в группе, а также в психотерапевтических целях.

По процедуре групповая дискуссия представляет собой коллективное обсуждение какой-либо проблемы, конечной целью которого является достижение определенного общего мнения по ней. В ходе дискуссии происходит коллективное сопоставление мнений, оценок, информации по обсуждаемой проблеме. Психологическая ценность дискуссии состоит в том, что благодаря принципу обратной связи и мастерству руководителя каждый участник получает возможность увидеть, как по-разному можно подойти к решению одной и той же проблемы, как велики индивидуальные различия людей в восприятии и интерпретации одних и тех же ситуаций.

Используется групповая дискуссия в целях коррекции межличностных отношений или личностных проблем. В зависимости от этого различают: биографическую, тематическую или интеракционную дискуссию.

Обычно в качестве ведущей выделяют *интеракционную* ориентацию дискуссии, поскольку она определяет специфику групповой психокоррекции как метода, основанного на использовании групповой динамики, обеспечивая реализацию одного из важнейших факторов этого метода - обратной связи. Интеракционная ориентация дискуссии направлена на анализ особенностей межличностного взаимодействия в группе и ситуаций, возникающих в ходе группового процесса.

Биографическая дискуссия предполагает обсуждение истории жизни клиента, отдельных эпизодов и событий его биографии, его проблем, конфликтов, отношений, установок, особенностей поведения и т.д.

Тематическая ориентация дискуссии концентрирует внимание группы на актуальных для большинства участников общих темах. Например, "Как управлять собой в сложных ситуациях?"; "Конфликт - зло или благо?" и т.д.

В дискуссии вырабатывается общее коммуникативное умение отстаивать в дискуссиях свои позиции. Например, П.Б. Гурвич и Е.В. Шантарин выделили следующие

основные специфические дискуссионные умения:

- дать определение явлению (дефинировать), а в плане контраргументации потребовать дефиницию от противника и оспаривать ее правильность;

426

- привести яркие примеры в целях аргументации или контраргументации и оспаривать значение примеров, приведенных противником;

- приводить в качестве доказательств сравнение по аналогии или по контрасту и оспаривать правомерность аналогий и контраста противника;

- построить правдоподобные "гипотетические случаи" для обоснования своего мнения и доказать неправдоподобность таких случаев, приведенных противником;

- препарировать факты и явления, абстрагируясь от отдельных их сторон, условий и т.д.;

- оперировать аксиомами и общепринятыми истинами, доказывая неуместность их употребления противником;

- классифицировать - расчленять, объединять, группировать явления и факты;

- учитывать специфику условий (фактор времени, места, направленности, характера и др.) и опровергать противника со ссылкой на игнорирование этой специфики;

- рассматривать дебатруемый вопрос как единство противоречий, т.е. всесторонне, и доказать узость, односторонность рассмотрения его противником;

- видеть перспективу развития явлений и уличить противника в игнорировании перспективы;

- подтверждать свои высказывания ссылкой на источники, доказывать их достоверность, требовать указания источников противником и оспаривать их достоверность;

- отталкиваться в своих выступлениях от противоречий в выступлении противника;

- предвосхищать невысказанные аргументы противника (умение антиципировать).

Дискуссия организуется как процесс диалогического общения участников, в ходе которого происходит формирование практического опыта совместного участия в обсуждении и разрешении теоретических и теоретико-практических проблем. Особенностью дискуссии как коллективной формы работы является возможность равноправного и активного участия каждого клиента в обсуждении теоретических позиций, предлагаемых решений, в оценке их правильности и обоснованности. Специфически психологическим фактором выступает общение с *равно информированными партнерами* - членами группы, в отличие от общения с *разно информированным партнером* - ведущим дискуссии, преподавателем, тренером. Это раскрепощает интеллектуальные возможности участников

427

группы, снижает барьеры общения, повышает продуктивность общения.

В дискуссии, являющейся моделью предметных и социальных отношений членов группы, клиент может научиться точно выражать свои мысли в выступлении, активно отстаивать свою точку зрения, аргументированно возражать, опровергать ошибочную позицию противника. В такой работе человек получает возможность для целеобразования и целеосуществления, т.е. построения собственной деятельности, что обуславливает высокий уровень его интеллектуальной и личностной активности.

В процессе дискуссии возрастает заинтересованность в предмете общения, формируется уважение к личности противника. Необходимым условием развертывания продуктивной дискуссии являются личные знания участников дискуссии, которые приобретаются ими в процессе самостоятельной работы с проблемным материалом, а также со специальной литературой. Успешность дискуссий во многом зависит от умения ее организовать и от умения дискутировать.

Необходимо различать *диалогоподобное общение*, когда каждый из дискутирующих ведет "свою партию" лишь по внешним связям, словам, перекликающимся с монологически развиваемой позицией партнера, и *собственно диалог*, при котором идет совместное развитие точки зрения, а результат дискуссии выступает продуктом совместных усилий и может быть получен только таким путем.

В дискуссии выделяют следующие *основные фазы*. 1) ориентировка, 2) оценка, 3) завершающая фаза.

Этим фазам соответствуют следующие шаги:

- Определение цели и темы дискуссии (ориентировка).
- Сбор информации (знаний, суждений, мнений, новых идей, предложений всех участников дискуссии) по обсуждаемой проблеме - сбор альтернатив (вариантов решения проблем).
- Упорядочение, обоснование и совместная оценка полученной в ходе обсуждения информации - уяснение, анализ и выбор решения из набора имеющихся, появившихся в ходе обсуждения альтернатив.
- Подведение итогов дискуссии: сопоставление целей дискуссии с полученными результатами (завершающая фаза, фаза собственно решения проблемы).

Г.Е. Филатова описывает следующие формы организации дискуссии:

428

Первый вариант. Для неподготовленных участников, для начинающих групп или для групп с низким уровнем дискуссионных навыков самым простым способом ведения неподготовленной дискуссии является следующей.

Участники группы располагаются за круглым столом. Дискуссию начинает ведущий. Он излагает суть проблемы (вместо устного выступления ведущего может быть использована полемическая журнальная или газетная статья, проблемное сообщение и т.д.). Затем участникам дискуссии предлагается по очереди высказать свое мнение по сути проблемы. Перед началом дискуссии регламентируется время выступления, хотя некоторые дискуссии могут проводиться и без ограничения времени высказываний. Право высказаться может получить участник группы, которому передается игровой предмет (песочные часы, игрушка и т.д.). Песочные часы, поставленные перед выступающим, несут дополнительную психологическую нагрузку. Владелец игрового предмета не только имеет право высказать свое мнение, но и обязан отвечать на все вопросы, обращенные к нему. Игровой предмет может передаваться как в заранее определенной последовательности по кругу, так и тому, чье мнение в данный момент дискуссии хочет услышать группа, им может оказаться и ведущий. В заключение дискуссии ведущий подводит итоги, оценивает изложенные точки зрения.

Согласно второму способу ведения дискуссии, тема сообщается участникам заранее. Выбирается она таким образом, чтобы проблема дискуссии имела несколько вариантов решений. Например, **"Наказания в воспитании: если наказывать, то как, если нет, то почему"**. Ведущий предлагает участникам дискуссии разделиться на группы по 2 человека, в течение 10-15 мин подготовить свой вариант решения проблемы. После того как работа завершена, ведущий предлагает объединить две группы по 2 человека в группу из 4 человек и вновь выработать свой вариант решения. Затем четверки объединяются в группы по 8 человек и вновь пытаются прийти к единому мнению. Следующим этапом дискуссии является выступление представителей от каждой группы из 8 человек и защиты своего варианта решения. В конце общего обсуждения ведущий подводит итоги дискуссии, дает оценку совместно найденного варианта решения.

Третий вариант ведения дискуссии удобен при обсуждении проблем, решение которых для членов группы достаточно знакомо или может быть осуществлено на уровне здравого смысла.

429

Чтобы придать обсуждению материала полемическую заостренность, участникам дискуссии раздаются зафиксированные на карточках позиции, установки (сомнение, удивление, согласие, несогласие, согласие-подтверждение и т.д.). Ведущий дискуссии освещает существо проблемы, а участники, согласно заданным позициям, опровергают, выражают сомнение, одобрение и т.д., используя различные примеры, аргументы и т.д. В заключение ведущий подводит итоги, оценивает достигнутое группой решение проблемы.

Четвертая форма дискуссии является своеобразным способом осмысления процесса и результата решения какой-либо задачи.

В самом начале занятия ведущий делит группу на две подгруппы, формулирует две задачи по одной и той же теме (например, подготовить и провести два фрагмента урока) и подчеркивает, что каждая группа не только коллективно решает свою задачу и силами своего представителя обосновывает свое решение задачи, но и выступает в роли эксперта, т.е. члены подгруппы задают уточняющие вопросы, выясняют процедурные подробности, указывают на ошибки и неточности, оценивают результаты решения задачи противоположной группой. Ведущий, подводя итоги дискуссии, оценивает работу обеих подгрупп, а также активность и конструктивность последующего обсуждения.

Пятая форма групповой дискуссии обязательно требует предварительной подготовки. В структуре такой формы групповой дискуссии выделяют следующие **компоненты**:

экспозиция,

преддискуссия,

этап уточнения понятий,

сообщение и поиск дополнительной информации,

аргументирование и контраргументирование выдвинутых

тезисов или собственно дискуссия,

заключение.

Первые пять этапов представляют собой период коллективной и индивидуальной подготовки групповой дискуссии.

Экспозиция предусматривает ознакомление участников группы с темой и проблемой дискуссии, включает в себя сообщения, тезисы, предложенные ведущим или сформулированные самими участниками группы. Дискуссионные тезисы располагаются в определенной последовательности, которая составляет костяк плана дискуссии. На этом этапе должна быть введена основная информация по обсуждаемой проблеме.

430

На этапе **преддискуссии** выясняются точки зрения участников и уточняется их осведомленность по данной проблеме, что позволяет с помощью укрепления тех или иных точек зрения установить баланс противоречивости. Тут же участникам группы дается задание укрепить свою точку зрения, уточнить свою позицию и усвоить необходимый материал для обоснования своей точки зрения.

Следующим этапом является **уточнение** содержания и объема понятий, что обеспечивает переход от спора о словах к спору по существу самой проблемы. В плане самостоятельной работы членам группы предлагается, отталкиваясь от уточненных понятий, продолжить сбор необходимой информации для обоснования своей позиции, усилить аргументацию, пользуясь своей точкой зрения.

На следующем этапе подготовки дискуссии осуществляется введение **дополнительной информации** по проблеме. Ведущий ставит участников в известность о наличии такой

информации, представленной, например, в папке со статьями и заметками из газет, журналов, научных источников. При выполнении домашнего задания участник самостоятельно знакомится с дополнительной информацией и извлекает из нее дополнительные аргументы и факты в пользу своей точки зрения.

Для успешного проведения групповой дискуссии необходимо не только свободно оперировать фактическим материалом, но и осуществлять чуткое сотрудничество участников и тренера на подготовительных этапах. Например, ведущий обычно старается сформировать у каждого члена группы общую установку на *аргументирование и контраргументирование*. Для этого он дает общие рекомендации, конкретные советы, предъявляя отдельным участникам или подгруппам специальные задания.

Можно выделить блоки методических умений, необходимых ведущему дискуссии.

В первый блок входит умение решить стоящую проблему, задачу. Не допустить отклонения обсуждения от темы, подведения частичных итогов по ходу работы и т.д.

Во второй блок входят умения построить и развить отношения с группой участников дискуссии, познакомить их друг с другом, если есть в этом необходимость, поддерживать доброжелательную деловую атмосферу, не допускать личных конфронтаций.

Третий блок составляет умение входить в продуктивный контакт с каждым отдельным участником дискуссии, выслушивать

431

каждого, активизировать пассивных, отмечать вклад каждого в общий результат.

432 Виды групповой дискуссии

1. Ролевая дискуссия. Групповая дискуссия может происходить в различных формах. Одной из таких форм является проведение дискуссий в форме ролевой игры. В зависимости от того какой материал обсуждается и какие цели ставятся перед дискуссионными участниками, можно вводить различные роли. Например, *ведущий, оппонент, логик, психолог, эксперт*.

В е д у щ и й получает все полномочия по организации дискуссии, поручает кому-либо из членов группы сделать доклад по проблеме, руководит ходом обсуждения, следит за аргументированностью доказательств и опровержений, строгостью использования понятий и терминов, корректностью отношений и т.д.

О п п о н е н т воспроизводит процедуру оппонирования, принятую среди исследователей. Он должен не только воспроизвести основную позицию докладчика, продемонстрировав тем самым ее понимание, но и найти уязвимые места или ошибки и предложить свой собственный вариант решения.

Л о г и к выявляет противоречия и логические ошибки в рассуждениях докладчика и оппонентов, уточняет определения понятий, анализирует ход доказательств и опровержений, правомерность выдвижения гипотез и т.д.

П с и х о л о г отвечает за организацию продуктивного общения и взаимодействия, добивается согласованности совместных действий, доброжелательности отношений, не допускает превращения дискуссии в конфликт путем сглаживания резких мнений, сведения к шутке, следит за правилами ведения диалога.

Э к с п е р т оценивает продуктивность всей дискуссии, правомерность выдвинутых гипотез и предположений, сделанных выводов, высказывает мнение о вкладе того или иного участника дискуссии в нахождение общего решения, дает характеристику того, как шло общение участников дискуссии, и т.д.

Остальные участники дискуссии следят за ее ходом, могут задавать вопросы докладчику, оппоненту, рецензенту, активно включаются в общение на любом этапе дискуссии, высказывают свои мнения и оценки, дополняют выступающего, высказывают критические замечания по предмету спора, могут делать замечания по отношению к любому выступающему и задающему вопросы.

432

Можно вводить любые дополнительные ролевые позиции, если это оправдано целями и содержанием дискуссии. Целесообразно вводить не одинарные, а парные роли (2 ведущих, 2 логика, 2 эксперта...), менять их местами, чтобы как можно большее число участников получили соответствующий опыт.

Особая роль принадлежит ведущему дискуссии. Он должен организовать такую подготовительную работу, которая обеспечит активное участие в дискуссии каждого участника. Он определяет проблему и отдельные подпроблемы, которые будут рассматриваться, подбирает

основную и дополнительную литературу для докладчиков и выступающих, распределяет функции и формы участия в коллективной работе каждого члена, готовит участников к роли докладчика, оппонента, рецензента, руководит всей работой дискуссии, подводит общие итоги состоявшейся дискуссии.

Руководитель дискуссии, владея содержанием обсуждаемых явлений, зная пути решения обсуждаемых проблем, не должен прямо обнаруживать это знание. Он задает вопросы, делает отдельные замечания, уточняет основные положения докладчика, фиксирует противоречия в суждениях. До начала дискуссии участники знакомятся с правилами ведения дискуссии, возможными ролями. Это целесообразно сделать на предшествующем занятии, используя метод микродискуссии. По окончании дискуссии ведущий, организатор делает общие выводы, может подвести итоги, оценить вклад каждого и группы в целом в решении проблемы. Необходимо стремиться к созданию

условий для интеллектуальной раскованности, снятию барьеров общения, созданию атмосферы сотрудничества, а не соперничества.

Дискуссионные навыки, умения формируются не сразу, а постепенно. Выбор и способ ведения дискуссий зависит от уровня обученности, сплоченности группы, а также от развития у членов группы коммуникативных навыков, от самого предмета дискуссии, от наличия (отсутствия) времени на ее подготовку.

Типичные задания

1. Из данных аргументов выбрать подходящие для подтверждения или опровержения тезисов.
2. К заданным аргументам подобрать другие, дополнительные.
3. Вычленив аргументы из материалов основной или дополнительной информации.

433

4. Опровергнуть заданные аргументы.

5. Представить себе, какие аргументы противник мог бы выдвинуть в пользу своих взглядов и опровергнуть их.

6. Представить себе контраргументы противника и подготовиться к их опровержению.

7. Подготовить выступление из трех частей: собственный взгляд и его подкрепление аргументами, предвосхищение контраргументации противника и ее опровержение.

Кроме того, ведущему групповой дискуссии и членам группы как ее участникам необходимо уже на подготовительных этапах в самом общем виде наметить план проведения дискуссии и регламентировать, по крайней мере, ведущее высказывание участников групповой дискуссии. В литературе описаны различные примеры разработки и реализации плана групповой дискуссии. Причем все они предусматривают разделение всех участников дискуссии на две подгруппы, представляющие, если не противоположные, то, по меньшей мере, различные точки зрения по существу дискуссии. Так, "*Орегонский план*" дискуссии заключается в том, что сначала обстоятельно высказываются ведущие представители обеих точек зрения, затем происходит перекрестный допрос, učinенный ведущему первой группы всеми членами другой и ведущему второй группы всеми членами первой.

После этого выступает один из членов второй группы, не ведущий, с опровержениями взглядов противника и в заключение - представитель первой группы. Роли выступающих заранее распределены, установлена очередность выступлений и основная направленность, время каждого выступления также регламентируется.

Согласно "*Оксфордскому плану*" выступают четыре представителя различных точек зрения, после чего к ним может обращаться любой из участников дискуссии. Ведущая роль (особенно на заключительном этапе дискуссии) принадлежит ведущему. Довольно распространенным является деление группы на две подгруппы единомышленников. В процессе подготовки дискуссии в каждой подгруппе осуществляется распределение функций между членами подгруппы, определяется стратегия, тактика спора.

Опыт проведения групповых дискуссий показывает, что четкое распределение двух лагерей, определение функций выступающих, а иногда даже установление очередности выступления на первых порах стимулирует аргументацию высказываний. На первых групповых дискуссиях, когда участники еще недостаточно свободно владеют методикой аргументирования и контраргументирования, ведущий помогает

434

поддерживать равновесие точек зрения, усиливает ту точку зрения, которая в данный момент оказывается наиболее слабой, стимулирует участников дискуссии к

выражению смысловых позиций, требует уточнений, делает краткие обобщения, акцентирует внимание членов группы на главном.

По мере овладения участниками методикой проведения групповых дискуссий ведущая роль тренера переходит к одному из членов группы, что, однако, не исключает активного участия тренера в последующих дискуссиях на основе равноправного партнерства.

На заключительном этапе дискуссии, когда дается краткое изложение всего хода дискуссии, подводятся ее итоги, роль тренера становится ведущей при активном участии членов группы в оценке вклада каждого участника в групповую дискуссию. Критериями оценки являются: во-первых, четкость и убедительность аргументирования своей точки зрения; во-вторых, ясность и убедительность контраргументации; в-третьих, корректность поведения и степень проявления уважительного отношения к позициям других участников дискуссии.

Последний критерий фактически соотносится с уровнем общей коммуникативной культуры субъектов группового диалогического общения, которое представляет собой взаимодействие равноправных партнеров, основанное на суверенном праве каждой личности, открыто высказывать свое мнение по существу дела, а ведущим способом взаимодействия выступает убеждение, основанное на системе логических доказательств.

2. Дискуссия со скрытыми ролями. Цель проведения дискуссии со скрытыми ролями заключается в том, чтобы расширить репертуар не просто известных, но и реально освоенных ролей, которые может принимать участник дискуссии сознательно для более продуктивного поиска выхода из ситуации спора. Возможны два варианта организации такой дискуссии.

В первом варианте роль, которую необходимо исполнить участнику, сообщается ему конфиденциально так, чтобы никто из остальных не услышал инструкции.

Во втором варианте, наоборот, все участники знают о роли, которую отвел всем и каждому организатор-ведущий. Они не осведомлены лишь о своей собственной роли в дискуссии. Ситуация складывается так, что группа как бы навязывает человеку какой-то конкретный образ. В первом случае

435

игровой момент состоит в том, чтобы группа догадалась о роли, которую исполнял участник. Во втором случае участник дискуссии вынужден понять, за кого его принимают большинство коллег по обсуждению.

В качестве примера приведем описание первого варианта. Роль демонстрируется группе. Дискуссия проводится по методу аквариума. Из группы приглашаются для участия в дискуссии пять человек. Они располагаются внутри основного круга, образуемого всей группой, остальные члены группы наблюдают. Таким образом, пять действующих лиц находятся в центре внимания группы, словно в аквариуме. Участники дискуссии получают скрытые инструкции с ролями, записанные на персональных карточках. Показывать полученные инструкции никому нельзя.

Роли могут быть следующими: "*организатор*" - обеспечивает выявление всех позиций, побуждает высказываться еще не высказавшимся, задает уточняющие вопросы, заинтересован ходом дискуссии, подводит промежуточные и окончательные итоги, свою позицию высказывает последним; "*спорщик*" - "Я спорю, потому, что я спорю" - встречает в штыки любое предложение, любое высказывание. Иногда вместо спорщика используется термин "негативный оппонент"; "*оригинал*" - иногда, время от времени, выдвигает неожиданные, парадоксальные, одному ему понятные предложения, связь которых с существом обсуждений не всегда ясна, вмешивается в общий ход разговора не менее трех, но не более пяти раз. В общем споре участвует вяло; "*заводила*" - с самого начала стремится захватить инициативу в обсуждении, склонить группу к своему мнению. Не склонен кого-либо слушать, если мнение человека не совпадает с его идеями, эмоционален, напорист; "*соглашатель*" - соглашается со всеми, первым поддерживает любое высказывание. Для него главное не поиск наилучшего решения, а мирное бесконфликтное общение участников дискуссии.

Тему для обсуждения можно выбрать любую. Например: "*Как наиболее эффективно вести борьбу за трезвость или против курения, если это вообще является проблемой для современного общества*". Главное, чтобы тема дискуссии была принята каждым участником, чтобы он не оставался абсолютно равнодушным к предмету обсуждения. Или, например: "*Допустимость телесных наказаний детей*". Возможны и более структурированные задания по теме дискуссии.

Далее разворачивается сама дискуссия, в ходе которой каждый участник должен пребывать и действовать в рамках

436

предложенной ему роли. В ходе общей дискуссии необходимо выработать итоговое мнение. Содержательное обсуждение в данной процедуре имеет второстепенное значение, тем не менее было бы полезно извлечь пользу из дискуссии.

После того как обсуждение завершено и участники групповой дискуссии пришли к какому-либо единому мнению, необходимо начать *обсуждение процесса* дискуссии. Обсуждение необходимо начинать с обращения к действующим лицам. Каждый из них, не раскрывая секрета своей роли, должен сообщить, поделиться впечатлениями, насколько он, по его личному мнению, был успешен в данной роли, насколько она ему удалась. Эти высказывания можно структурировать, выписав на доске процентное, либо балльное выражение степени удовлетворенности собственной работой, сообщенной каждым участником.

Затем необходимо предоставить слово наблюдателям, смотревшим в аквариум. Они могут поделиться своими догадками о том, какую роль пришлось исполнять тому или другому участнику дискуссии.

Участники, воспринимающие лично значимую для них информацию, могут невольно проговориться о том, какая роль была уготована каждому. Здесь требуется бдительность ведущего, мягко пресекающего такие попытки. Истина не обнародывается до тех пор, пока вся группа не выскажется о каждом участнике. Действующие лица из аквариума также могут высказывать свои соображения, если речь идет о них.

Затем вновь предоставляется слово каждому из действующих лиц. Они могут поделиться своими впечатлениями об услышанном, раскрыть и предать гласности свои скрытые роли, задать вопросы тем из выступавших, чьи высказывания особенно взволновали, удивили, возмутили, остались не ясными. Результатом подобного обсуждения становится понимание, осмысление, лично окрашенное в чувствование, связанное с реально действующим репертуаром ролей, позиций, занимаемых конкретным действующим лицом, конкретным участником состоявшейся дискуссии. У одного полученная роль может выйти особенно удачно, у другого - не получиться, и, кроме того, неизбежно выступает разница в представлениях индивида о самом себе и группы о нем.

Часто возможны ситуации несовпадения собственной оценки успешности существования в роли с оценкой этого существования, выданной группой. Представления о своих возможностях, эффективности привычного поведения в ситуациях экспрессивного общения, которым является дискуссия,

437

становится у многих участников более адекватными. Так в организованной дискуссии содержится еще один ресурс, связанный с тренировкой навыков поведения, в не свойственных конкретному участнику ролях.

Скрытые роли участникам дискуссии выдаются такие, которые для них конкретно чужды и трудны в исполнении. Тяготеющие к доминированию получают роль соглашателя, легко внушаемый, быстро поддающийся чужому влиянию и авторитету участник дискуссии получает роль спорщика. Переживания участников-исполнителей в этом случае имеют самостоятельную ценность прежде всего для них самих.

3. Дискуссия как анализ конкретных ситуаций. Этот вид дискуссии стимулирует обращение к опыту других, стремление к приобретению теоретических знаний для получения ответов на обсуждаемые вопросы.

Используются ситуации двух видов: 1) "*здесь и теперь*" (обсуждаются ситуации, произошедшие в группе или с ее отдельными участниками) и 2) "*там и тогда*" (случаи из профессиональной практики или личной жизни, имеющие значимость для участника или группы).

Способы анализа конкретных ситуаций могут быть следующие:

- группа разбивается на 2-3 подгруппы, каждая из которых решает задачу самостоятельно, затем мнения подгрупп сталкиваются;
- заданную ситуацию каждый решает индивидуально. Ситуации могут быть описаны дома и принесены в группу для обсуждения. Сама возможность описания позволяет более четко сформулировать свое затруднение, обозначить свое место в ситуации.

438

Раздел V. ПСИХОКОРРЕКЦИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ И СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Глава 1. ПСИХОКОРРЕКЦИЯ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ

§ 1. СЕМЬЯ КАК ОБЪЕКТ ПСИХОКОРРЕКЦИОННОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

Вопросы оказания психологической помощи семье в нашей стране имеют давнюю историю. В

настоящее время отмечается повышение интереса к проблемам, связанным с семьей, ее становлением и эволюцией. Интерес к профилактической работе и изучению процесса эволюции семьи многими авторами объясняется теми трудностями, которые в современном обществе испытывает огромное количество семей: высокими показателями уровня разводов, все возрастающим числом семей с одним родителем и семей с приемными детьми.

На современном этапе очень важно помешать развалу супружеских и внутрисемейных отношений, помочь преодолеть трудности межличностного взаимодействия в семье и на это направлены усилия как профессионального общества психологов, так и общественности, педагогических структур и общества в целом.

Интенсивное развитие службы семьи в нашей стране привело к созданию широкого круга учреждений и организаций самого различного профиля, ставящих своей целью содействие семье, помощь в преодолении ее трудностей: семейные консультации, службы знакомств, различные виды семейного просвещения (семейные университеты, факультеты, лектории), сексологические, педагогические, психологические кабинеты. Их деятельность чрезвычайно разнообразна: помощь в создании семьи (службы знакомств для одиноких); помощь в укреплении семьи и преодолении кризисов развития семьи (консультации для конфликтующих

439

и разводящихся супругов); оказание помощи в воспитании детей (консультационные центры для родителей); семейная профилактика (консультации для молодоженов, проблемных семей).

Помощь семье наряду с психологами оказывают специалисты различного профиля: сексологи, юристы, психиатры, педагоги, психотерапевты, социологи. Появляются новые центры семейной педагогики, организуются программы взаимопомощи, которые в большей степени ориентированы на личностные проблемы членов семьи, на решение внутрисемейных проблем. Значительно выросло число профессионалов-психологов, имеющих дело с профилактикой и коррекцией психологических проблем, так или иначе связанных с развитием человека в семье.

Каждый исследователь, работающий с семьей, создает свою собственную интегративную теорию семьи, пусть даже находящуюся в соответствии с какой-нибудь теоретической школой, но для этого требуются годы напряженной практической работы.

В настоящее время существуют несколько направлений в коррекционной работе с семьей:

1. Психодинамическое.
2. Системное и стратегическое.
3. Эклектическое.

1. Психодинамическое направление. Для этого подхода характерным является большое внимание, уделяемое анализу исторического прошлого членов семьи, их неосознаваемых желаний, психологических проблем и взаимных проекций, пережитых на ранних этапах онтогенеза и воспроизводимых в актуальном опыте. Большое значение придается достижению инсайта - осознанию того, как нерешенные в прошлом проблемы влияют на современные взаимоотношения в семье и как из этого нарушенного контекста отношений возникают неконструктивные способы адаптации к жизни у некоторых ее членов. Работа в рамках данного подхода требует больших усилий как со стороны

психолога, так и со стороны членов семьи, огромных затрат времени, что является экономически менее целесообразным, но высокоэффективным.

2. Системное и стратегическое направление. Работа в рамках *системного подхода* строится на положении о взаимодетерминированности личности и межличностных отношений, согласно которому стиль общения, характер взаимодействия, тип воспитания, с одной стороны, и личностные

440

особенности членов семьи - с другой, образуют замкнутый, постоянно воспроизводящийся гомеостатический цикл.

Рассматривая семью как некую единую систему, выделяют различные подсистемы как самостоятельные единицы внутрисемейных взаимодействий: играющие важную роль в функционировании более широкой семейной системы.

Семейные подсистемы определяются такими *факторами*, как поколение, пол, интересы: муж-жена, отец-мать, ребенок-ребенок, ребенок-мать, ребенок-отец, дети-домашние животные и т.д.

Каждый индивид может принадлежать ко многим семейным подсистемам.

В ходе реализации системного подхода в семейной коррекционной работе выделяют ряд этапов:

1. Диагностический (семейный диагноз).

2. Ликвидация семейного конфликта.

3. Реконструктивный.

4. Поддерживающий.

Под *семейным диагнозом* понимается типизация нарушенных семейных отношений с учетом индивидуально-личностных свойств членов семьи. Особенностью процедуры семейной диагностики является сквозной и стереоскопический характер. Сквозной характер заключается в том, что диагностика проводится на всех этапах коррекционной работы. Стереоскопичность семейной диагностики означает, что в случае получения информации о происходящем в семье от одного из членов семьи необходимо эту информацию дополнить и сопоставить с информацией, полученной от других членов семьи.

На этапе *ликвидации семейного конфликта* осуществляется выявление и классификация истоков семейного конфликта и ликвидация его средствами эмоционального отреагирования каждым членом семьи, вовлеченным в конфликт.

На *этапе реконструкции* семейных отношений осуществляется групповое обсуждение актуальных семейных проблем либо в отдельно взятой семье, либо в параллельных группах клиентов со сходными проблемами и их родственников.

На *поддерживающем* этапе (этапе фиксации) полученные навыки эмпатического общения и увеличившийся репертуар ролевого поведения закрепляются в естественных семейных условиях реальной жизни.

Продолжительность коррекционной работы в рамках системного подхода может колебаться в пределах от нескольких

441

недель до нескольких лет. Начинается работа с одной-двух встреч в неделю, затем встречи происходят один раз в две недели и далее - один раз в три недели.

3. Эклектическое направление. Представители этого направления используют в коррекционной работе с семьей различные по своим психологическим механизмам методы: групповую дискуссию, ролевые игры, домашние задания по модификации поведения, анализ и интерпретацию взаимоотношений и т.д.

Семья играет огромную роль в жизни как отдельной личности, так и всего общества. Важнейшими характеристиками семьи являются ее *функции, структура и динамика*.

Основные функции семьи: воспитательная, хозяйственно-бытовая, эмоциональная, духовного (культурного) общения, первичного социального контроля, сексуально-эротическая.

Воспитательная функция семьи состоит в том, чтобы удовлетворять индивидуальные потребности в отцовстве и материнстве, в контактах с детьми и их воспитании.

Хозяйственно-бытовая функция семьи состоит в удовлетворении материальных потребностей семьи (в пище, крове и т.д.), в содействии сохранению их здоровья (обеспечивается восстановление затраченных в труде физических сил).

Эмоциональная функция семьи заключается в том, чтобы удовлетворять потребности ее членов в симпатии, уважении, признании, эмоциональной поддержке, психологической защите.

Функция духовного (культурного) общения несет в себе удовлетворение потребностей в совместном проведении досуга, взаимном духовном обогащении.

Функция первичного социального контроля обеспечивает выполнение членами семьи социальных норм.

Сексуально-эротическая функция заключается в удовлетворении сексуально-эротических потребностей членов семьи.

Функции семьи со временем претерпевают определенные изменения: одни утрачиваются, другие появляются в соответствии с новыми социальными условиями, третьи - изменяют свое положение в общей структуре. Функции семьи могут быть нарушены. В этом случае ее жизнедеятельность нарушается, затрудняется выполнение функций. Способствовать нарушениям может широкий круг факторов: особенности личностей ее членов и взаимоотношений между ними, определенные условия жизни семьи. Например, причиной

442

нарушений воспитательной функции семьи может стать как отсутствие у родителей соответствующих знаний и навыков, так и нарушения в их отношениях (конфликты по вопросам воспитания, вмешательство других членов семьи и т.д.).

Структуру семьи составляет ее состав, число членов, а также совокупность их взаимоотношений. Анализ структуры семьи дает возможность ответить на вопрос, каким образом реализуются

функции семьи: кто в семье осуществляет руководство и кто является исполнителем, как распределены между членами семьи права и обязанности. Например, неравномерность распределения хозяйственно-бытовых обязанностей между супругами является нарушением структуры взаимоотношений в семье, поскольку препятствует удовлетворению ряда потребностей того супруга, который взял на себя основную нагрузку (потребностей в восстановлении физических сил, в культурном, духовном росте).

Динамика семьи. Функции и структура семьи могут изменяться в зависимости от этапов ее развития. Существуют различные системы выделения основных этапов жизненного цикла семьи. Наиболее известной является система стадий Е. Дювала, в которой в качестве основного признака разграничения стадий используется факт наличия или отсутствия детей в семье и их возраст.

Фазы жизненного цикла семьи

1. Вовлечение. Встреча супругов, их эмоциональное притяжение друг к другу.
2. Принятие и развитие новых родительских ролей.
3. Рождение ребенка и принятие в семью новой личности. Переход от диадных отношений супругов к отношениям в треугольнике.
4. Введение детей во внесемейные институты.
5. Принятие подростковости.
6. Экспериментирование с независимостью.
7. Подготовка к уходу детей из семьи.
8. Уход детей из семьи, принятие их ухода, жизнь супругов "глаза в глаза".
9. Принятие факта ухода на пенсию и старости.

Нарушения жизнедеятельности семьи

На протяжении всего жизненного цикла семья сталкивается с различными трудностями и неблагоприятными условиями - болезнь, жилищно-бытовые неудобства, конфликты

443

с социальным окружением, последствия широких социальных процессов (война, экономический и социальный кризис и т.д.). В связи с этим перед семьей часто возникают непростые проблемы, которые могут отрицательно сказаться на ее жизнедеятельности. Исследование трудностей, с которыми сталкивается семья, идет в двух направлениях.

Первое: исследование семьи в условиях трудностей, возникших в силу неблагоприятного воздействия социальных процессов: войн, экономических кризисов, стихийных бедствий и т.д.

Второе изучение "нормативных стрессоров" - трудностей, встречающихся в обычных условиях, связанных с прохождением семьи через основные этапы жизненного цикла, а также возникающих при действии факторов, нарушающих жизнь семьи: длительная разлука, развод, смерть одного из членов семьи, внезапное тяжелое заболевание и т.д. Все эти обстоятельства приводят к многочисленным сложным последствиям - проявлениям нарушений в жизни семьи: нарастанию конфликтности взаимоотношений, снижению удовлетворенности семейной жизнью, ослаблению сплоченности семьи, с одной стороны, а с другой - увеличению усилий членов семьи, направленных на ее сохранение и возрастание сопротивления трудностям.

Семейные нарушения представляют собой сложные образования, включающие факторы, их обуславливающие (трудности, с которыми столкнулась семья), неблагоприятные последствия для семьи и ее реакции (в частности, осмысление нарушений членами семьи).

Многочисленные трудности, которые возникают перед семьей и угрожают ее жизнедеятельности, можно разделить на следующие группы:

1. **Острые:** внезапная смерть одного из членов семьи, известие о супружеской измене, внезапное изменение в семье и социальном статусе: арест одного из членов семьи, банкротство и т.д.
2. **Хронические:** чрезмерная физическая и психическая нагрузка в быту и на производстве, сложности при решении жилищной проблемы, длительный и устойчивый конфликт между членами семьи и т.п.
3. **Связанные с резкой сменой образа жизни семьи** (жизненного стереотипа). Эта группа психологических трудностей возникает при переходе от одного этапа жизненного цикла семьи к другому (заключение брака и начало совместной жизни, появление ребенка, прекращение

питательной деятельности). Такие переходы сопровождаются довольно резким изменением образа жизни семьи.

4. **Связанные с суммированием трудностей, их "наложением" друг на друга.** Примером таких трудностей может являться необходимость практически одновременного решения ряда проблем в

начале второго этапа (сразу после появления в семье первого ребенка) - завершение образования и освоение профессии, решение жилищной проблемы, первичное обзаведение имуществом, уход за ребенком.

5. **Связанные с этапами жизненного цикла семьи** (например, сближение идеологий родительских семей у молодоженов). Обычные трудности ("нормативные стрессоры"), с которыми сталкиваются практически все семьи. На первом этапе жизни - это сложности взаимного психологического приспособления и конфликты, возникающие при формировании взаимоотношений с родственниками, при решении жилищной проблемы. На втором этапе - это задачи воспитания и ухода за ребенком, ведения трудоемкого домашнего хозяйства. Сочетание перечисленных трудностей в определенные моменты жизненного цикла семьи приводит к семейным кризисам. Первый

критический период (наиболее интенсивный) наблюдается между 3-м и 7-м годами существования семьи и достигает наибольшей остроты в период между 4-м и 6-м годами. Второй кризис назревает между 17-м и 25-м годами. В обоих случаях наблюдается нарастание неудовлетворенности. Ведущую роль в случае первого кризиса приобретает фрустрирующее изменение эмоциональных взаимоотношений и как результат - увеличение числа конфликтных ситуаций, рост напряжения; в случае второго - связанное с отделением детей от семьи нарастание соматических жалоб, тревожности, ощущения пустоты жизни.

6. **Обусловленные неблагоприятными вариантами жизненного цикла** (например, если молодожены произошли из семей с полярно противоположными идеологиями). Это трудности, которые возникают при отсутствии в семье одного из ее членов (супруга, детей). Причиной может быть развод, длительная разлука супругов, смерть одного из членов семьи, бездетность. При всем разнообразии вариантов развития семьи отмечается ряд общих источников нарушений: функциональная пустота (ситуация, когда одна из ролей, необходимая для успешного существования семьи, никем не выполняется, например с уходом отца из семьи его доля в воспитании уже невозможна), трудности адаптации к

445 самому событию, породившему неблагоприятный вариант развития.

7. **Ситуационные воздействия на семью.** К этой группе относятся трудности относительно кратковременные, но несущие угрозу функционированию семьи (серьезные заболевания членов семьи, крупные имущественные потери и т.п.). Большое значение в психологическом воздействии этих трудностей имеет фактор внезапности (семья оказывается неподготовленной к событию), исключительности (легче пережить трудности, касающиеся многих семей), а также ощущение беспомощности (члены семьи уверены в том, что они ничего не смогут сделать для того, чтобы обезопасить себя в будущем).

В здоровой семейной структуре существует подвижное равновесие, проявляющееся в оформлении психологических ролей каждого члена семьи, семейного чувства "Мы", способностей членов семьи самостоятельно решать противоречия и конфликты. В дисгармоничных семьях равновесие во взаимоотношениях используется для того, чтобы избежать изменения, развития и связанных с этим возможных тревог и потерь. Равновесие перестает быть формой адаптации семьи к задачам оптимального выполнения своих внешних и внутренних функций.

Объективно складывающиеся взаимоотношения в семье характеризуют ее структуру, семейную целостность.

Дисгармония, дестабилизация семьи - это негативный характер супружеских отношений, выражающихся в конфликтном взаимодействии супругов, родителей. Возникающий семейный конфликт представляет собой сложное явление. Причинами его, с одной стороны, являются нарушения в системе взаимодействий, их фригидность, конкурентный характер, формальность, неравенство, с другой - искажение в личных установках, ролевых ожиданиях, способах перцепции.

Семьи с нарушенными отношениями не могут самостоятельно решать возникающие в семейной жизни противоречия и конфликты. В результате длительно существующего конфликта у членов семьи снижается социально-психологическая адаптация, отсутствует способность к совместной деятельности, в частности возникают разногласия в вопросах воспитания детей. Уровень психологического напряжения в семье имеет тенденцию к нарастанию, что приводит к эмоциональным нарушениям, возникновению чувства беспокойства у детей и взрослых.

446

В нестабильных семьях всегда существует скрытый вопрос о том, какими правами наделены разные члены семьи, кто в семье провоцирует противоречия без возможности их разрешения. Любые темы, требующие сотрудничества, вызывают вопрос: "Кто должен

решать и кто несет за это ответственность?" Попытки разрешения этого вопроса в нестабильных семьях почти всегда ведут к конфликтам.

Т.М. Мишина определяет семейные конфликты как такое обострение интерперсональных отношений в семейной группе, когда позиции, отношения, цели сторон становятся несовместимыми, взаимоисключающими, либо воспринимаются как таковые. В последнем случае конфликт имеет субъективный характер, объективной несовместимости нет - и, следовательно, сохраняется возможность восстановления семейного равновесия на новой основе. В основе семейных конфликтов, т.е. дисгармоничного взаимодействия, лежат неадекватность восприятия (Л.А. Петровская, 1982), незрелое отношение взаимозависимости - отношения, служащие удовлетворению и поддержанию невротических потребностей в соперничестве, доминантности, защите и опеке (Т.М. Мишина, 1977).

Семья может рассматриваться как *функциональная* или *дисфункциональная*.

Функциональная (здоровая) **семья** характеризуется гибкой иерархической структурой власти, ясно сформулированными семейными правилами, сильной родительской коалицией, неповрежденными межпоколенными границами. Здоровая семья - это семья в движении. Семейные правила открыты и служат позитивными ориентирами для роста. Четкая дистанция между поколениями - один из компонентов в структуре хорошо функционирующей семьи.

Нормально функционирующая семья - это семья, которая ответственно и дифференцированно выполняет свои функции, вследствие чего удовлетворяется потребность в росте и изменениях как семьи в целом, так и каждого ее члена. Для стабильного брака характерны следующие признаки: толерантность, уважение друг к другу, честность, желание быть вместе, сходство интересов и ценностных ориентации. Стабильный брак обуславливается совпадением интересов и духовных ценностей супругов и контрастностью их личностных качеств, а также умением членов семьи вести переговоры по всем аспектам совместной жизни.

Дисфункциональная семья не обеспечивает личностного роста каждого из своих членов. В дисфункциональных семьях существование любых проблем отрицается, испытывается

447 недостаток интимности, чувство стыда используется для мотивации индивидуального поведения, семейные роли являются ригидными, индивидуальная идентичность приносится в жертву семейной идентичности, а индивидуальные потребности - потребностям семьи в целом.

Для дисфункциональных семей характерными являются следующие проблемы:

- ошибочный выбор партнера (ожидания, что муж/жена будут напоминать отца/мать);
- незавершенные отношения с родительской семьей (обращения за советом к родителям, вместо того чтобы советоваться друг с другом при решении внутрисемейных проблем);
- утрата иллюзий;
- переживание растерянности;
- супружеская измена и угроза развода;
- гражданский брак как попытка избежать ответственности (моральной, юридической, финансовой и т.д.).

Термином "*семейный миф*" обозначают определенные защитные механизмы, используемые для поддержания единства в дисфункциональных семьях. Под семейными мифами понимается определенное неосознаваемое взаимное соглашение между членами семьи, функции которого заключаются в том, чтобы препятствовать осознанию отвергаемых представлений о семье в целом и о каждом ее члене. Наиболее частыми в дисфункциональных семьях являются следующие семейные мифы: "Мы такая отличная семья, но другим не дано этого понять", "Он такой поганец (о ребенке), что не стоит

нашей заботы", "Он очень чувствительный (ребенок, больной член семьи и т.д.) и требует особого отношения, мы живем для него и ради него".

Подобные семейные мифы предъявляются окружающим для оправдания поведения членов семьи и создают для каждого члена семьи и семьи в целом наблюдаемый публичный образ. Цель такого мифа - замаскировать неудовлетворенные потребности, конфликты, которые имеются у членов семьи, и согласовать некие идеализированные представления друг о друге. В основе этих мифов лежат неосознаваемые эмоции, определенным образом соединяющие членов семьи: вина, эмоциональное отвержение, страх перед ответственностью выступления в определенной семейной роли.

Семейный миф представляет собой неадекватный образ "Мы" ("образ семьи"). Адекватный образ "Мы" определяет стиль жизни семьи, супружеские отношения, характер и

правила индивидуального и группового поведения. Адекватный образ "Мы" способствует целостной регуляции поведения членов семьи в динамичной системе семейного контекста, а неадекватный принимает форму семейного мифа, способствующую поддержанию дисфункциональных отношений в семье, в результате чего потребности ее членов в росте и изменении, в самоактуализации и кооперации оказываются неудовлетворенными, а семья в целом ригидно воспроизводит свой прошлый опыт, мало учитывая изменения в более широкой системе - обществе.

Для гармоничных семей характерен согласованный образ "Мы", для дисфункциональных семей - использование семейных мифов.

Семейная проблема - это ситуация, в которой семье необходимо принять определенное решение, и принятие этого решения (или его исполнение) сталкивается со значительной для данной семьи трудностью. Процесс решения семейных проблем могут осложнять отсутствие навыков группового решения проблемы. Семья не умеет обсуждать и решать не только семейные, но и любые другие проблемы. Отсутствие таких навыков может быть связано с культурным уровнем семьи, ее традициями, особенностями социального слоя, к которому она принадлежит, и т.д.; нарушения информационных, эмоциональных и других процессов в семье.

К нарушениям информационных процессов в семье можно отнести наличие коммуникационной проблемы и коммуникационного барьера.

Коммуникационная проблема представляет собой такую ситуацию в жизни семьи, когда у одного из членов семьи существует определенная потребность, удовлетворение которой зависит от действий другого члена семьи. Эти действия имели бы место, если бы член семьи, имеющий потребность, передал определенную информацию (просьбу, намек и т.п.). Однако передача этой информации невозможна в силу каких-либо психологических особенностей данного лица. Потребность сохраняется, несмотря на невозможность ее удовлетворить (т.е. не происходит значимого снижения уровня притязаний).

Семья и семейные проблемы (достаточно острые в нашей стране) существуют, но развитой теории и практики семейной психокоррекции пока нет. В последнее время произошли качественные изменения в данной области знания. Возросло как количество различных техник и процедур, используемых в работе с семьей, так и их качество, что

449

является результатом обмена идеями в профессионально-периодических изданиях, на конференциях, в разного рода центрах исследований помощи семье. Однако вопросы предоставления помощи каждой конкретной семье зависят от каждой конкретной ситуации. В применении любой техники имеет значение временной аспект, процедура применения, мастерство и квалификация психолога, который использует данный материал.

В семейной психокоррекционной работе различают следующие направления:

- коррекцию детско-родительских отношений,
- коррекцию супружеских отношений,
- психокоррекцию постразводной ситуации,
- коррекцию сексуальных проблем в семье.

По **длительности проведения различают**: кратковременную семейную психокоррекцию; долговременную семейную психокоррекцию.

При составлении коррекционной программы работы с семьей важно учитывать **ряд параметров**:

1. **Временной.** Определить общую протяженность во времени всего коррекционного процесса, регулярность встреч с семьей, продолжительность каждой встречи.
2. **Пространственный.** Определить место проведения встреч: по месту жительства семьи, в консультации и т.д.
3. **Стилевой.** Определить основной стиль ведения работы (директивный, недирективный).
4. **Содержательный.** Определить, с решения каких проблем (частных или важнейших) будет начинаться коррекционная работа. Необходимо определить и форму работы с семьей: одновременно со всей семьей; с каждым членом по отдельности, а затем совместно и т.д. Определить общую структуру программы работы с семьей, выделить основные этапы, разработать подробный план действий (оставляя возможность для маневра, действий "по обстановке").

Способ организации и проведения коррекционной работы с семьей определяется рядом факторов. Наиболее оптимальной является ситуация, когда выбор того или иного способа организации проведения семейной психокоррекции зависит в основном от индивидуальных особенностей

семьи, а не от научных воззрений и личностных особенностей психолога.

Многие психологи используют в своем арсенале различные коррекционные техники для работы с семьей. Любая техника представляет собой инструмент, подобный молотку

450

или пианино. Молоток может быть использован в качестве оружия и для строительства дома, пианино - может издавать множество раздражающих звуков или, наоборот, изумительную музыку. Ценность любого инструмента определяется тем, как он используется и какова квалификация пользователя.

451

§ 2. МЕТОДИКИ КОРРЕКЦИИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ И СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ

1. "Семейная фотография". Эта техника используется для работы с любой семьей, члены которой могут вербально общаться. Применяется для изучения структуры семьи, ролей, коммуникаций и внутрисемейных взаимоотношений.

На основе данной техники можно проанализировать влияние прошлого семьи на ее настоящее. Эта техника поощряет членов семьи подвергать сомнению семейные мифы, правила, системы верований и роли, которые они играют. Методика используется для диагностики и коррекции семейных взаимоотношений.

Психолог просит каждого члена семьи принести определенное количество семейных фотографий, которые могут сказать нечто существенное о взаимоотношениях в семье. Число фотографий ограничено. По поводу отбора фотографий инструкция не дается. Если обсуждаются взаимоотношения в многопоколенной семье, тогда количество фотографий увеличивается.

На следующей встрече обсуждается главная тема взаимоотношений в семье. Каждому члену семьи уделяется до 15 мин, во время которых он представляет выбранные им фотографии и рассказывает, *почему* именно они были им выбраны, какое значение имеют они для него и какие чувства вызывают.

Существенным оказывается *порядок* представлений фотографий и то, как это осуществляется. Особое внимание заслуживает очередность: какая фотография является первой, какая - последней. Имеет значение *и скорость* показа, степень интереса или тревожности, а также поведение членов семьи во время всего действия: серьезны ли, шутят ли, нервничают и т.д.

Таким образом, обсуждается содержание каждой фотографии и рассматривается, насколько близки друг к другу изображенные на них члены семьи, уровень формальности

451

во взаимоотношениях между ними, а также присутствие или отсутствие тех или иных родственников на снимке.

Психолог задает вопросы о людях и местах, изображенных на фотографии, об общем настроении, атмосфере, царившей на снимке. Предлагаются примерно следующие *вопросы*: "Кто эти люди на фотографиях?"; "Помните ли вы, что происходило во время съемки?"; "Какие чувства вызывало совместное времяпрепровождение в кругу семьи в этот день?"; "Кто делал этот снимок?"; "Что случилось после того, как фотограф щелкнул объективом фотоаппарата?"; "Расскажите, пожалуйста, об этой комнате"; "Почему люди одеты именно так, а не иначе?"

После того как член семьи закончил представление принесенных им фотографий, других членов семьи просят задавать вопросы и рассказывать о своих наблюдениях во время показа, что помогает открыть новые перспективы внутрисемейного поведения. Просмотр фотографий может продолжаться в течение нескольких встреч. Это упражнение интересно, не вызывает тревожности и служит целям стимулирования воспоминаний, вытесненного эмоционального опыта и эмоциональных переживаний. Во время обсуждения психологом анализируются такие специфические области внутрисемейных взаимоотношений, как власть, зависимость, близость, тревожность, мужские и женские роли членов семьи.

2. "Семейная скульптура" и "Семейная хореография". Эти методики относятся к социометрическим методикам коррекционной работы с семьей. Они представляют психологу следующие возможности:

1. Уводят коррекционный процесс от интеллектуального и эмоционального обсуждения к реальному взаимодействию членов семьи. Это увеличивает активность каждого члена семьи, что, в свою очередь, повышает спонтанность и уменьшает сопротивление клиента, в основе которого лежит интеллектуальная сфера.

2. Помещают настоящее, прошлое и предвидимое будущее в операциональную систему "здесь и

сейчас". Клиент может помнить о прошлом, но не в состоянии его изменить. Клиент может предвидеть будущее, но не в состоянии жить в нем. Помещая все это в "здесь и сейчас" клиенты могут непосредственно взаимодействовать с прошлым и с будущим, изменяя при этом свое поведение, межличностное и в семье.

3. Методики содержат в себе элементы личностной проекции и идентификации: чувства, установки поведенчески

452 выражаются в межличностном взаимодействии и таким образом становятся доступными изучению и изменению.

4. Рельефно представляют и драматизируют ролевое поведение. Члены семьи могут наблюдать, что каждый из них делает, как его поведение воспринимается другими, какие роли поддерживаются семьей, а какие - отвергаются.

5. Содержат элемент неожиданности для клиентов - не соответствуют тому, как они представляют себе работу на коррекционном занятии, и поэтому могут снять сопротивление клиентов, с которым так или иначе приходится сталкиваться.

6. Привлекают внимание и интерес клиента, представляя собой своеобразную форму метакоммуникации. Новые сообщения формулируются, выражаются и принимаются без каких бы то ни было предварительных обсуждений. Например, когда семья занимается ваянием скульптуры и отца помещают вне семейного круга, спиной к остальным членам семьи, здесь возникает множество мощных посланий для мужа, жены, детей и всей семьи как единого целого.

7. Фокусируют внимание на социальной системе и процессе социального взаимодействия. Чувство изоляции и одиночества, возникающее у идентифицированного клиента, у того, кто, по мнению семьи, "болен", подвергается вызову по мере того, как семья как бы смотрит на себя со стороны. На основе социометрических методик можно наблюдать и изучать такие факторы, как индивидуализация, навыки разрешения конфликтов, регуляция близости, отдаленности и т.д.

"Семейная скульптура"

Это метод определения места индивида во внутрисемейной системе взаимоотношений, в сложившейся на данный момент ситуации или представляемой идеально. Смысл данной методики заключается в том, что расположение людей и объектов должно физически символизировать внутрисемейные взаимоотношения в данное время, определяя то, как видится место каждого индивида в семейной системе. Каждый член семьи создает живой портрет семьи, расставляя ближайших родственников согласно собственному взгляду на дистанцию между ними. Таким образом, опыт каждого воплощается в живой картине и проецируется на нее.

Главным достоинством этой методики является ее невербальный характер, который позволяет преодолеть заинтеллектуализированность

453

в обсуждении темы, снятию разнообразных защит, проекций и обвинений, зачастую существующих в семейной системе. Построение скульптуры требует от каждого члена семьи обобщения своего личностного опыта, осмысления его, а затем и интерпретации.

Для проведения методики необходимы члены семьи, легко передвигающиеся мебель и предметы, которые используются в качестве замены отсутствующих членов семьи. Скульптура может изображать как настоящее, так и прошлое семьи и включать любое число членов расширенной семьи.

Перед началом выполнения задания психолог объясняет членам семьи, что данная методика позволяет почувствовать, что значит быть членом семьи. И это бывает легче показать, чем рассказать. Поэтому каждый член семьи должен по очереди показать свое понимание внутрисемейных отношений, изображая их в виде живой скульптуры так, чтобы позы и положение в пространстве отражали действия и чувства членов семьи по отношению друг к другу.

Психолог предлагает члену семьи, который выступает в роли скульптора, обращаться с другими членами семьи так, как будто они сделаны из глины. То есть он должен поставить их в такую позицию, которая могла бы наиболее полно отразить его отношение к данным членам семьи.

Ваяние продолжается до тех пор, пока скульптор не будет удовлетворен своим результатом. Важно, чтобы другие члены семьи позволили ему свободно обращаться с собой как с материалом, зная, что потом они поменяются местами. Каждый член семьи должен извлекать свою реальную семейную скульптуру, отражающую эмоциональную ситуацию в семье в данный момент.

Во время построения скульптур психолог на бумаге фиксирует треугольники, альянсы и конфликты, которые появляются и наглядно и символически изображаются скульптором.

После того как каждый член семьи вылепил свою скульптуру, наступает следующая фаза работы - обсуждение полученных результатов.

Существует много вариантов использования методики семейной скульптуры. Некоторые специалисты просят скульпторов придумать для каждого члена семьи слово или фразу, которые лучше всего характеризовали бы поведение этого человека. Члены семьи должны последовательно произнести эти фразы. В этом случае достигается не только визуальный, но и слуховой эффект.

454 В дальнейшем обсуждается не только вся скульптура в целом, но и отдельные ее части. Задаются *вопросы* как каждому члену семьи, так и всей семье в целом. Например:

- скульптору: "Придумайте название вашему произведению";
- каждому члену семьи: "Как вы чувствуете себя на этом месте среди ваших родственников?";
- всей семье: "Удивила ли вас данная скульптура?";
- каждому члену семьи: "Знали ли вы раньше, что скульптор воспринимает вас так, как он это изобразил?";
- всей семье: "Согласны ли вы с тем, что ваша семья функционирует именно так, как изображено в скульптуре?";
- скульптору или семье: "Какие изменения в жизни семьи вы хотели бы видеть?"

ВАРИАНТ МЕТОДИКИ "СЕМЕЙНАЯ СКУЛЬПТУРА"

Один из вариантов методики семейной скульптуры заключается в следующем: после того как каждый член семьи создаст свою реальную скульптуру, отражающую ситуацию в семье в данный момент, его просят создать скульптуру идеальной семьи. Сам процесс ваяния и его продукты (скульптуры) помогают членам семьи оценить свои позиции в семье и дают уникальную для семьи возможность выразить невербально, то какой они видят идеальную семью.

Данная техника используется в работе с любой социальной группой, супружеской парой, с подсистемами: родители-дети, братья-сестры, с полной семьей.

Методика используется как средство оценки семейной системы и как средство интервенции в нее, а также как особый механизм общения с клиентами.

В ходе выполнения методики выявляются семейные *ролевые образцы* -треугольники, альянсы, специфические эмоциональные взаимоотношения, а также такие проблемы, как борьба за власть, близость, дистанция, границы. Методика "семейная скульптура" - хорошее средство наблюдения, особенно в семьях, привыкших использовать вербальные манипуляции, или в тех, для которых невозможны традиционные методы типа беседы и т.д.

Наиболее удачно роль скульпторов выполняют подростки, вследствие их чувствительности к тому, что происходит в семье и из-за их естественного желания манипулировать ближайшими родственниками. Хорошими скульпторами также

455

являются замкнутые дети. Они могут через скульптуру выразить свое тайное одиночество, страх, враждебность или те чувства, которые они не должны были бы испытывать.

Метод "семейная скульптура" может быть использован и при индивидуальной семейной работе. В этом случае роли членов семьи исполняют мебель или другие большие предметы, находящиеся в кабинете психолога. Хотя при таком подходе порой ощущается дефицит живого присутствия членов семьи, методика также помогает внести позитивные изменения в семейную систему.

"Семейная хореография"

Методика "*Семейная хореография*" является вариантом методики "Семейная скульптура". Она направлена на перестройку взаимоотношений в нуклеарной семье; отслеживание негативных образцов поведения и остановку их действия, последовательно изображая поведенческие акты, ведущие к усилению конфликта.

Объединение симптомов детей и образцов взаимоотношений их родителей обеспечивает членов семьи невербальными каналами коммуникации, позволяющими открыто выразить свои чувства.

Если термин "скульптура" скорее относится к статике внутрисемейных взаимоотношений (а эмоциональные взаимоотношения всегда находятся в движении), то термин "хореография" больше подходит для описания динамического процесса.

Эффективность "семейной хореографии" связана с тем, что она оказывается понятной для любой семьи, особенно для тех семей, которым трудно словесно сформулировать проблемы. Проблемы и альтернативные способы их решения могут быть представлены в движении и визуально.

Одного из членов семьи просят построить всех остальных на сцене таким образом, чтобы картина отражала внутренние семейные отношения в контексте какого-либо события или проблемы, а

затем эту сцену разыграть.

Каждого члена семьи просят так разместиться в пространстве комнаты, чтобы это наилучшим образом демонстрировало проблему семьи. Затем члены семьи должны показать сцену без слов, оживить ее и проиграть. После того как сцена проиграна, членам семьи предлагается изобразить идеальную ситуацию во взаимоотношениях, такую, какая она видится в данный момент. Идеальная ситуация также разыгрывается семьей. При этом психолог работает с каким-то одним членом

456

семьи, обращаясь к нему с просьбой изобразить его реальную и идеальную позиции в семейной системе. Психолог может попросить несколько раз повторить сцены, отражающие дисфункциональные внутрисемейные поведенческие образцы, а также те сцены, которые изображают их преодоление. Причем советуют им действовать при каждом очередном дубле с всевозрастающей энергией, пытаясь сделать ситуацию, с их точки зрения, все лучше и лучше.

После того как сцены проиграны, происходит обсуждение. Для того чтобы более четко сформулировать проблему семьи, психолог может попросить каждого члена семьи кратко сформулировать для себя и других то, что составляет суть актуального состояния и положения в семье. Затем в порядке очереди это делают все члены семьи. Вопрос задается всегда один и тот же: "Каково быть в этом положении в семье и какие чувства возникают у данного члена семьи по отношению к другим членам семьи?" Данная процедура довольно гибкая и может быть изменена в зависимости от конкретных образцов взаимодействий, существующих в данной семейной системе.

3. "Ролевая карточная игра" - метод определения ролевого поведения, которое ожидается от членов семьи и воспринимается другими членами этой семьи как адекватное. Техника "ролевой карточной игры" представляет собой невербальную методику, выявляющую те роли и обязанности во внутрисемейном взаимодействии, которые выполняет каждый член семьи.

Участие в игре дает возможность членам группы увидеть более или менее полный набор обязанностей, существующих в семье, и то, как они распределяются между всеми ее членами. Методика позволяет выявить индивидуальные способности и особенности членов семьи, негативные механизмы и семейную динамику.

Для проведения данной методики необходимо: 36 ролевых карт (каждая роль печатается на отдельной карточке), бумага, карандаши и резинки, скрепляющие колоду карт для каждого участника.

После получения инструкции члены семьи (без предварительного обсуждения) выбирают карты для себя и для других. В картах описаны домашние обязанности, которые необходимо кому-то выполнять, и имеется ряд ролей, которые члены семьи играют во взаимоотношениях друг с другом. Члены семьи имеют возможность согласиться или

457

не согласиться с соответствием каждой карты конкретному члену семьи, а также отклонить те карты, которые они не хотят брать себе.

Психолог предлагает семье следующую *инструкцию*: "Сейчас я разложу перед вами колоду карт. Мне бы хотелось, чтобы каждый из вас выбрал соответствующие ему карты и положил их около себя на столе так, чтобы другие могли их видеть.

Если кто-то выбрал карту, которая, как вы считаете, должна принадлежать вам, запишите ее на лежащем перед вами листке бумаги.

Имейте в виду, что это не соревнование в том, кто получит больше карт.

Играть нужно молча. Так что, пожалуйста, не разговаривайте друг с другом.

Карты предназначены не только для вашей семьи, поэтому нет необходимости, чтобы все из них были выбраны. Вы можете считать, что какая-то определенная карта должна принадлежать больше, чем одному человеку. Если это так, то отметьте, пожалуйста, это на вашем листе бумаги".

После того как произошел первичный выбор карт, предлагается следующая инструкция: "Проверьте ваш набор карт и убедитесь в том, что все они распределены правильно.

Если вы не согласны с тем, что какая-то определенная карта должна принадлежать вам или кому-то другому, пожалуйста, включите магнитофон и скажите об этом.

Если кому-то попала карта, которая, как вы считаете, не должна ему принадлежать, также скажите об этом и положите ее в "неправильную колоду".

Когда каждый участник выскажется по поводу карт других, семье предоставляется возможность избавиться от любых не нравящихся ей ролей, независимо от того, насколько они точны. Затем каждого участника просят скрепить оставшиеся у него карты резинкой.

Роли-обязанности, зафиксированные в картах

Организатор домашнего хозяйства.

Закупщик продуктов.

Устроитель ужина.

Мойщик полов.

"Его Превосходительство".

Плохой исполнитель всех своих обязанностей.

Распорядитель.

Убирающий со стола после еды.

458 Тот, кто готовит напитки. Повар.

Накрывающий на стол. Убирающий со стола.

Тот, кто разгружает посудомоечную машину. Посудомойка.

Тот, кто убирает после еды. Тот, кто кормит животных. Купальщик маленьких детей. Тот, кто укладывает детей спать. Садовник.

Организатор праздников. Создатель правил. Мальчик на побегушках. Сторонник дисциплины.

Человек, отвечающий за все.

Роли взаимодействия, зафиксированные в картах

Позитивные ***Негативные***

Говорящий правду. Обвинитель.

Помогающий. Умиротворитель.

Понимающий. Компьютер.

Творческий. Одинокий волк.

Счастливый. Сбивающий с толку.

Дипломат. Жертва.

Крикун.

Во время выбора участниками карт психолог фиксирует обстановку, существующую во время игры: хорошее ли настроение у членов семьи; происходит все организованно, спокойно или стихийно; как участники раскладывают карты (так, чтобы все могли их видеть, или разбрасывают, прячут и т.д.). Данная методика позволяет за короткий промежуток времени собрать большую информацию о семье и о взаимодействии друг с другом. Все скрытые установки по поводу семейных обязанностей, как позитивные, так и негативные, всплывают на поверхность.

После того как карточки выбраны, психолог заполняет таблицу, в которой содержатся восемь колонок, не считая имени.

1. Роль.
2. Положительная характеристика.
3. Отрицательная характеристика.
4. Выбранные роли (роли, выбранные игроком для себя).

459

5. Данные роли (все роли, данные игроку другими, принятые и непринятые).

6. Неправильные роли (роли, данные игроку неправильно, нежелаемые им).

7. Несоответствующие роли (роли, которые, по мнению других игроков, не подходят данному игроку).

8. Непринятые роли (роли, которые игрок отбросил в конце игры).

Ролевая техника позволяет увидеть распределение обязанностей в семье и представить их в графическом виде. Такой подход отличается от вербального способа обсуждения семейных ролей, когда члены семьи начинают спорить и выяснять отношения. Данная методика дает возможность членам семьи в атмосфере позитивной групповой работы взять на себя новые роли и отбросить старые. После проведения игры возможно обсуждение, в котором исследуются умения семьи; негативные механизмы, которые проявляются; семейная динамика.

4. "Семейный ритуал". Методика относится к структурным методикам психокоррекционной работы в семейных отношениях.

Цель структурных методик - так реорганизовать систему, чтобы ее члены могли перейти с одной позиции на другую, от одной роли к другой, установить и поддержать адекватные границы между позициями в системе и, таким образом, способствуя тому, чтобы система реорганизовала сама себя.

Структурные методики особенно важны и применяются на начальных стадиях коррекционной работы.

Главное для психолога в данной системе - присоединиться к системе и одновременно не быть поглощенным ею.

Работа с семьей как с системой создает новую систему - психокоррекционную, что **включает в себя:**

- структурирование процесса (правил игры);
- эмпатию (соглашение по поводу того, как будет работать новая группа - семья + психолог).

Психолог дает клиентам знать, что он их слышит, понимает и ценит самих по себе, что они самоценны и самодостаточны.

Структурные методики используются для решения следующих задач:

Создание движения. Клиенты чувствуют, что они "застряли" в их реальной актуальной ситуации и не знают, как из нее выбраться. Структурные ходы немедленно вызывают

460

изменение ситуации. Это поощряет клиента к дальнейшему движению. Освобождение ребенка от родительской роли может создать пространство для родителя и стимулировать его движение к большей компетентности, принятия на себя родительской роли.

Изменение перспектив. Играя новые роли, клиенты занимают новую позицию в семейной системе, начинают следовать новым правилам. Это стимулирует их к тому, чтобы смотреть на вещи с иной точки зрения и находить новые смыслы для старых фактов.

Перераспределение власти. Присоединяясь к различным подсистемам, психолог может увеличить значимость одного родственника для другого, преодолеть неравенство или разрушить тупики, к которым привела конфронтация. Поддержка родителей в их роли создателей семейных правил и поддержка детей в их потребности уважения и большей ответственности могут выступить в качестве примера подобных альянсов.

Разрушение коалиций. Иногда двое или большее число людей объединяются для того, чтобы противостоять третьим. Например, один из родителей и ребенок объединяются для противостояния другому родителю. В данном случае необходимо сделать все возможное для того, чтобы разрушить данный альянс, прекратить вмешательство ребенка в дела родителей.

Формирование новых альянсов. Клиентам можно помочь в их усилиях, направленных на объединение и совместную деятельность. Например, родителям помогают достичь соглашения по поводу их родительской позиции и выполнения его на практике.

Прояснение границ между подсистемами. Психолог помогает выяснить клиентам, кто, каким образом и в какой функции включен в данную подсистему; кто за что отвечает. Уменьшение числа слишком жестких границ для поддержки совместных действий - вот пример тех вопросов, которые могут служить предметом обсуждения.

Открытие новых сторон своей личности. Изменяя свое место в системе внутрисемейных взаимодействий, люди получают возможность попробовать новые поведенческие образцы и открыть новые стороны своей личности.

Нормализация опыта нахождения в определенной позиции. Иногда люди рассматривают самих себя как плохих, не имеющих ценностей, бессильных только потому, что занимают определенное место в системе.

461

Психолог может сказать: "Если бы я находился на вашем месте, я бы тоже был подавлен" или "Люди в положении, подобном вашему, обычно чувствуют и делают то же самое".

Изменение смысла нахождения в определенной позиции. Один из клиентов жалуется на неудобство быть старшим ребенком в семье. Реплика психолога: "Да, в этом есть своя правда. Именно так случается с большинством старших детей. Но если взглянуть на ситуацию с другой стороны, можно сказать, что старшие дети получают в своей семье хорошую подготовку для того, чтобы быть лидерами и чтобы другие смотрели на них снизу вверх".

Изменение семейной системы, работая с одним из ее членов. Если верно предположение о том, что изменение одним человеком своего положения в системе приводит к тому, что вся система должна к этому изменению приспособиться, то в таком случае психолог может способствовать изменению семейной системы, поддержав изменение положения одного из ее членов.

Одним из методов осуществления структурных изменений в семейной системе является метод "семейный ритуал". Это методика, призванная изменить правила существующей семейной игры с помощью изменения структуры семьи и устойчивых способов взаимодействия в ней. Данный вариант методики разработан Миланской школой семейной терапии (1977-1978).

Помимо этого, существуют другие варианты методики.

5. Социальный ритуал - это система действий, совместно выработанных членами группы, в которой все виды поведения определены в строгой последовательности. Ритуалы являются основным источником групповой сплоченности и внутригрупповых связей. Они служат нормативному регулированию функционирования группы, координируя поведение каждого для осуществления общей цели. Примерами культурных и семейных ритуалов могут быть похороны и траурные церемонии, дни рождения, свадьбы, годовщины, окончание института и другие события, особые для данной группы.

Повторяющиеся симптоматические стереотипы взаимодействия присутствуют как ритуальные формы поведения.

Методика семейного ритуала - это своеобразный ритуал, созданный психологом и предписанный семье без каких либо объяснений, в расчете на то, что требуемое поведение будет осуществляться членами семьи по аналогии. Особое внимание при этом уделяется конкретным предписываемым

462 действиям, включая время, последовательность, детали места, а также то, кто именно и каким образом должен выполнять необходимое действие.

Достаточно трудно придумать подходящий для семейной системы ритуал, который бы дисфункционально заменил существующий. Поэтому психологу необходимо досконально разобраться в функционировании семейной системы, выявить все те мифы данной дисфункциональной семьи, которые жизненно необходимы для ее сохранения. Если выживание семьи находится под угрозой, создаются жесткие ритуалы для обслуживания мифа, способствующего ее сохранению. Для выявления семейного мифа и значений симптоматического поведения психолог вынужден исследовать несколько поколений семьи. После этого можно приступать к разработке семейного ритуала, способного изменить существующую систему, вводить новые коллективные нормы. Если семья соглашается действовать в соответствии с предписанным ритуалом, она принимает новые нормы, изменяя, таким образом, функционирование своей семейной системы.

Методика "семейный ритуал" драматично освещает существующие семейные образцы и семейные мифы, демонстрируя их всем членам семьи. Она парадоксальным образом использует ригидные стороны семейной структуры для позитивных изменений и способствует возникновению новых конструктивных образцов поведения и поведенческих норм, как заменителей дисфункциональных паттернов. Ритуал функционирует на уровне метакоммуникаций и аналогии и потому вызывает меньше сопротивлений, чем прямая интерпретация симптома. С помощью данной методики психолог, следуя за семьей (а не противостоя ей), постепенно изменяет качество семейных отношений.

Методика особенно эффективна в работе с ригидными семьями, в которых семейные связи переплетены и запутанны, а также с такими семьями, одним из членов которой является носителем психической патологии. Ритуалы также могут быть предписаны семьям с недостаточным уровнем внутренней организации. В этом случае в качестве цели выступает обеспечение семье структуры и общих форм вербального поведения, что способствует внутрисемейной сплоченности. Например, установление фиксированного времени общего семейного обеда, во время которого нельзя говорить об острых семейных проблемах, критиковать, жаловаться и т.д. За обедом семья должна обсуждать события

463

текущего дня, сны членов семьи, то, о чем они думают или что они сейчас читают. Другим примером является предписание составления списка дней рождения членов

семьи и заранее подготовки к каждому такому событию. Развитие новых обычаев и традиций особенно важно для недавно созданных семей и семей, где имеются приемные дети.

После глубокого знакомства с семьей, ее динамикой, правилами, мифом и установлением доверительных отношений психолог разрабатывает ритуал, учитывающий потребности данной семьи.

При его создании необходимо принимать во внимание конкретную культурно-историческую ситуацию семьи, а также следующие **параметры:**

- как долго он будет применяться (однократно или повторяться через определенные интервалы);
- когда именно, кто из членов семьи будет участвовать в процессе;
- какие факторы используются (например, должны быть заперты двери, а телефон отключен);
- какие темы будут обсуждаться;
- что делать, если кто-то из участников предпочтет молчать.

Коррекционные цели, для которых может быть использован семейный ритуал, могут включать в себя: определение внутрисемейных границ, увеличение независимости членов семьи, корректировка общения, укрепление альянса в одном поколении.

Психолог получает от семьи твердое заверение в том, что они будут добросовестно следовать тому предписанию, которое он собирается им дать. Затем это предписание подробно объясняется. Оно также может быть представлено для каждого члена семьи в письменном виде. Частью ритуала может быть чтение предписания одним из членов семьи всем остальным в каком-то определенном месте, в какое-то определенное время.

По своему содержанию ритуал может быть очень простым: "Ваш сын будет размышлять каждый вечер с семи до восьми часов в своей комнате и никто не имеет права ему мешать. Он должен думать в это время о благополучии семьи и о своем собственном благополучии. Затем он постарается тщательно записать все, о чем он думает, никому свои записи не показывая".

464

Цель этого предписания - сделать выполняемую сыном роль защитника семьи открытой и освободить других членов семьи от этого вида деятельности вместо того, чтобы усиливать эту деятельность, как это можно было бы прямо понять из предписания.

В качестве примера С. Палаззоли описывает семью, в которой младшая 15-летняя девочка страдала нервной анорексией, ее поведение было психотическим и она очень завидовала красоте своей кузины.

Старшая 22-летняя дочь училась в колледже и была эмоциональна отдалена от своей младшей сестры. Мать слишком заботилась о своих многочисленных родственниках. Отец, как и остальные члены семьи, во всех затруднительных ситуациях придерживался универсального семейного девиза: "Один за всех и все за одного".

Таким образом, критика и конкуренция в этой семье, эмоциональное проявление злобы и обиды были запрещены и подавлялись. Человека, испытывающего гнев, семья заставляла смиряться. После того как младшая дочь попыталась покончить жизнь самоубийством, семье был предписан следующий ритуал: "Каждый вечер, после ужина входную дверь запирали. Четыре члена семьи собирались за обеденным столом, с которого, кроме будильника, должны были быть убраны все предметы. Каждый член семьи, начиная со старшего, получал 15 мин для сообщения о своих чувствах, впечатлениях и замечаниях по поводу поведения других членов его клана. Те, кому нечего было сказать, или те, кто ничего не хотел сказать, молчали все отведенные ему 15 мин, в то время как остальные должны были также хранить молчание и быть внимательными.

Категорически запрещалось в какой бы то ни было форме продолжать дискуссию в другое время. Все подобные обсуждения ограничивались запланированными вечерними встречами. Что же касается повседневных отношений со своим кланом, то членам семьи предписывалось быть особо вежливыми и внимательными к ним, подчеркивая, что они всегда готовы помочь всем своим родственникам".

С. Палаззоли так описала коррекционные задачи в данном случае:

1. Определить нуклеарную семью как единицу, отличную от клана, в которой запрещение высказываться в негативном ключе замещено обязательством ясно и прямо говорить на запретные темы в обстановке секретности по отношению к другим членам клана (запертая дверь).

465

2. Возвратить младшей дочери положение полноправного члена нуклеарной семьи.
3. Способствовать возрождению альянса между двумя сестрами (в одном поколении).
4. Установить право каждого члена семьи выражать свои ощущения, не опасаясь возражения или критики.
5. Вызвать у каждого замкнувшегося в себе члена семьи тревожность по поводу его молчания по острым внутрисемейным проблемам.
6. Предотвратить образование семейных коалиций, запретив проводить подобные дискуссии вне вечерних встреч.

В течение двух недель, когда каждый член нуклеарной семьи получил возможность свободно выражать свое понимание и жалобы по поводу других членов клана, семья очень изменилась.

Правило, по которому "всякий, кто плохо отзывается о своих родных, - сам плох" было устранено, что привело к отказу от старого семейного мифа и к стремительным изменениям в семье. Излишнее подчеркивание важности сверхверности клану имело по сути парадоксальный эффект протеста против этого правила.

6. Использование поэзии. Использование поэзии предлагается в качестве инструмента, дающего

возможность супружеской паре выразить себя уникальным и не угрожающим их ощущениям способом, адекватно реализовать способности к вербальному выражению эмоций, внести больше позитивных моментов во взаимодействие друг с другом, а также к изменению и эффективному общению. Существует несколько путей в использовании поэзии в работе с единичной супружеской парой, с супружеской группой и с семьей. Стихотворение может быть прочитано психологом или членом группы, который затем просит группу дать обратную связь о стихотворении в целом или о какой-нибудь строке, или образе.

- Группу просят сочинить стихотворение вместе, причем каждый должен сочинить одну из его строк. Психологу необходимо определить тему и вызвать эмоциональный настрой, следя за тем, чтобы этот настрой или тема сохранялись во всем стихотворении.

- Группу знакомят со стихотворением. После этого супружеские пары просят разойтись по разным углам комнаты и сочинить поэтический текст длиной в две строки, отражающий то значение, которое, как они полагают, имеет для них данное стихотворение. Затем, когда все вновь соберутся вместе, пары будут иметь возможность поделиться друг с другом только что сочиненными короткими стихами.

- Поэтические образы и символы берутся и формируются из диалогов членов группы.

- Клиентам предлагают принести на следующее занятие те стихотворения, которые они считают полезными для разрешения собственных проблем.

Поэзия выступает как посредник в коррекционном процессе и помогает выразить те чувства, которые клиентам по тем или иным соображениям страшно, неудобно, дискомфортно выражать в других формах. Клиенты, не склонные выражать свои мысли в словах, могут испытывать существенные трудности с данной методикой. Таким образом, данная методика не подходит для людей низкого интеллектуального уровня развития или имеющих трудности в вербализации своих чувств.

7. Создание аналогичных ситуаций. Под аналогичными ситуациями понимается использование метафор, которые помогают клиентам (семьям или отдельным клиентам) более четко определить свою проблему для того, чтобы ее разрешить. Метафора является эффективным способом обсуждения жизненного опыта и символизирует конкретные формы общения и поведения, предлагая такое их описание, которое отражает совсем другое явление, существующее в иной системе внутригруппового взаимодействия. Через аналогии позитивные поведенческие изменения могут осуществляться спонтанно и в соответствии с общими целями коррекционного процесса.

Методики, основанные на метафорах, были предложены в школах стратегической и семейной терапии.

Когда психологу ясны все трудности семьи, он выбирает в качестве темы для беседы или вида деятельности, отражающего проблемы в данной семье, аналогичную ситуацию или метафорическую ситуацию. Например, в семье, члены которой постоянно конфликтуют, можно предложить обсудить ведение переговоров между предпринимателями и профсоюзами или между двумя враждующими сторонами.

Если проблемой является воспитание детей, то в качестве аналога воспитания детей может выступать образ ухода за садом, где процесс воспитания уподобляется процессу выращивания и ухода за растениями.

Тема обучения новым навыкам поведения в различных семейных ситуациях может трактоваться как дрессировка

467

животных или обучение животных новым навыкам поведения.

В качестве примера можно рассмотреть конфликт супружеской пары. Жене кажется, что муж не обращает внимания на ее потребности, игнорирует их и она не удовлетворена своей жизнью.

Психолог выбрал аналогичную ситуацию, в которой супружеская пара могла оказаться вместе и предполагала активность супругов, но вместе с тем являлась бы легкой для обсуждения. Такой темой, которая подходила бы для данного случая, является разговор о совместном принятии пищи.

В ходе обсуждения психолог может спросить: "Случается ли супругам принимать пищу в отсутствие детей, когда за столом сидят только они вдвоем?" Он может коснуться разнообразия различий между людьми в поведении и т.д. Цель здесь - бессознательное связывание конфликтов в отношении между супругами и кулинарной темы. Выражение "Это типично американское, как яблочный пирог" дает аналогию, позволяющую рассмотреть на языке метафоры связи и отношение в семье, т.е. обсудить, какие пироги в данной семье пекутся.

Возможны разные варианты использования такой метафоры. То, из чего состоит пирог, как он

готовится, какие ингредиенты делают его вкусным, как может меняться рецепт, передаваемый из поколения в поколение, отражает состояние семьи и те явления, которые в ней происходят. Вопросы, которые, как считает Рум, могут способствовать разрешению проблемы, примерно следующие: "Какие ингредиенты пирога должны быть изменены для того, чтобы он понравился всем в семье?"; "Чего не хватает в этом пироге?"; "Кто отвечает за то, чтобы пирог не пригорел?"; "Пусть пирог символизирует проблему, с которой семья обратилась к психологу"; "Кто должен получить большой кусок?"

Методика применяется для большего понимания клиентами самих себя, улучшения взаимоотношения с окружающими, преодоления тупикового общения, прекращения борьбы за власть между членами семьи, изменения внутрисемейных взаимоотношений.

Психолог предлагает клиентам поиграть в игру "Заверши предложение". После того как согласие получено, психолог сажает играющих лицом к лицу и предъявляет следующую инструкцию: "Я дам вам ряд незаконченных предложений. Конец предложения вы должны придумать сами. При этом вы можете делать все, что приходит вам в голову. Пожалуйста,

468 будьте как можно более свободными - вам разрешается говорить все, что заблагорассудится. Но ни в коем случае не обсуждайте работу и высказывания друг друга. Только когда мы закончим, будет обсуждение. Если у вас нет вопросов, давайте начнем".

Возможные основы предложений

"Я должен...";

"Когда я сердит, я...";

"Я выражаю любовь тем, что...";

"Моя значимость состоит в том, что...";

"Изменение в моем положении чревато тем, что...";

"Если бы я набрался смелости, я бы...";

"Если бы меня знали, вы бы...";

"Тот человек, которого я люблю должен...";

"Моя мать должна...";

"Мой отец должен...";

"Человек, которого я люблю, должен...";

"Для меня самое лучшее время, когда...".

Наиболее интересные окончания, предложенные клиентами, могут быть использованы для конструкции последующей основы. Например, окончание фразы: "...я должна быть хорошей девочкой" может быть преобразовано в основу: "Хорошая девочка должна...".

Методика применяется в работе как с детьми, так и со взрослыми. Используется для того, чтобы дать возможность клиенту по-новому понимать и воспринимать ситуацию, что приводит к появлению и проявлению новых чувств. Клиенты, выполняя упражнение, более отчетливо понимают ожидания друг друга, свои собственные чувства и проблемы.

Простое прослушивание себя и других помогает клиентам увидеть реальные позитивные изменения во внутрисемейных взаимоотношениях. А невозможность оценки высказываний клиентов дает им психологическую защищенность и комфорт при обсуждении скрытых от сознания проблем.

8. "Сравнение ценностей". Данная методика, основанная на системном подходе, предполагает, что любые взаимоотношения в семье могут быть рассмотрены как целостные. Методика определяет ценности и социальные роли как неотъемлемую часть социально-психологического процесса и построена на восприятии и взаимных объяснениях членов супружеской пары или семьи.

469

Она направлена на выявление ценностей, влияющих на внутрисемейные взаимоотношения, и дает возможность как психологам, так и клиентам получить доступ к проблемам, сходствам, различиям и взаимодополняющим позициям, существующим в данной семье.

Данная методика наиболее эффективна для помощи членам семьи в эффективном общении друг с другом; прояснения подозрений по поводу того, что кто-то кого-то не ценит; подозрений в манипуляции.

Методика используется на первых этапах работы с семьей, если у клиентов возникают ощущения, что кто-то использует другого клиента, страдает от безразличного отношения другого клиента или есть ощущения, что в их взаимоотношениях присутствуют трудности.

Данная методика является групповой и используется, если в работе участвуют как минимум два человека. Каждому из членов группы дается индивидуальное домашнее задание, которое затем обсуждается на последующих встречах.

Он должен подумать, какие ценности наиболее значимы для данного человека, и приготовить два списка ценностей.

Один список - собственные ценности клиента, *другой список* представляет ценности партнера с точки зрения клиента.

Ценности необходимо расположить в порядке их важности. Не существует никаких ограничений по содержанию ценностей. Клиенты не должны обсуждать списки до того, как клиенты встретятся у психолога.

На последующей встрече клиентов просят прочитать составленные ими дома списки вслух, а затем психолог записывает их на один лист для того, чтобы они были удобны для сравнения. Затем участники сравнивают представленные списки и размышляют над следующими вопросами: возможный источник ценностей, противоречия между списками и внутри каждого списка, различия в содержании списков, как клиенты воспринимают ценности других и т.д.

После составления общего списка и его обсуждения клиентов просят рассказать о своих впечатлениях, которые сформировались от знакомства со списками партнера.

Клиенты не должны критиковать позиции друг друга, их задача - посмотреть на ценности другого человека с его точки зрения и со своей.

В качестве примера можно использовать данные Флойда (1902), которая предлагает список ценностей мужа и жены, используемые во время обсуждения.

470

Список мужа

<i>Мои ценности</i>	<i>Ценности жены(с точки зрения мужа)</i>
1. Семья.	1. Уборка.
2. Работа.	2. Семья.
3. Секс.	3. Друзья.
4. Бег трусцой.	4. Работа.
5. Путешествие в дальние страны.	5. Религия,
6. Друзья.	6. Вечеринки.
7. Чтение.	7. Секс.
8. Познание нового.	8. Покупки.

Список жены

<i>Мои ценности</i>	<i>Ценности мужа</i>
1. Хорошее здоровье.	1. Работа.
2. Счастье.	2. Деньги.
3. Семья.	3. Спорт.
4. Секс.	4. Быть любимым.
5. Друзья.	5. Семья.
6. Учеба.	6. Путешествия.
7. Работа.	7. Секс.
8. Спорт.	8. Еда.
9. Религия.	9. Друзья.

Сопоставление этих списков привело к обсуждению следующих тем:
важность

семьи для мужа и ее значение для жены. Присутствие ценностей, используемых одним из партнеров, и отсутствие этих же ценностей в списке другого. Например, уборка, вечеринки и покупки не упоминаются женой, но упоминаются мужем в качестве ценностей жены. Отмечается наличие общих интересов: семья, образование, путешествия, спорт, секс, друзья. Наличие ценностей, таких, как время, отсутствующих в данном списке, - время вообще и время, проводимое друг с другом. Обсуждаются возможные причины невнимательности в оценках списков друг друга. Оценка и восприятие ценностей одного и как это связано с собственными ценностями другого партнера.

Использование данной методики приводит к возможному конструктивному обсуждению несовпадений ценностных ориентации у супругов и дает пищу для анализа несовпадений в данных ценностях.

9. "Экокарта" - метод описания места данной семьи в расширенной семейной системе и социальном сообществе.

471

Большое внимание уделяется тем внутренним и внешним ресурсам, которые доступны семье.

Цель методики - схематически изобразить семью и изучить ее потребности, а также исследовать взаимосвязи с другими семьями, социальными организациями и институтами. Связи, напряженность, поддержка и множество других проявлений внутрисемейных и метасемейных взаимоотношений могут быть наглядно представлены на основе этой методики. Кроме того, методика позволяет выявить эмоциональные и материальные ресурсы семьи.

"Экокарта" представляет собой карту взаимоотношений семьи внутри себя и с внешним миром. В основе методики лежит беседа, цель которой формулируется как получение информации психологом от клиента о связях, которые существуют внутри семьи и вне ее в различных социальных средах, и изображение этой информации в графическом виде.

Психолог задает членам семьи вопросы, касающиеся размера семьи, характера взаимоотношений внутри семьи, с сослуживцами, соседями, друзьями, родственниками, административными органами, с которыми общается семья: школа, церковь, служба социальной помощи, семейный врач, начальство и т.д.

Полученная информация заносится в карту. Взаимоотношения между людьми изображаются с точки зрения их значимости и близости. Отмечаются позитивные и негативные связи. Знакомые друг другу люди соединяются линиями. При этом выявляются люди, которые находятся в изоляции, а также всевозможные союзы, сторонники и противники данной семьи.

Участие семьи в составлении "экокарты" стимулирует обсуждение того, какие ресурсы имеются у данной семьи для улучшения ее функционирования, каковы здесь источники напряжения и конфликтов. Это, прежде всего, актуально для так называемых "закрытых семей", которые варятся в собственном соку и не могут использовать имеющиеся у них ресурсы для улучшения положения. "Экокарта" особенно полезна для семей, имеющих не одну, а несколько проблем. В "экокарте" указывается место каждого человека в семье и в более широком метасемейном контексте

Становятся наглядными и очевидными изолированные личности, всевозможные союзы, альянсы и противопоставления одних групп другими. Заполнение "экокарты" дает возможность обращения к друзьям семьи, к тем людям.

472

которые имеют к ней отношение, получения дополнительной информации и эмоциональной поддержки. Для заполнения "экокарты" клиент вынужден обращаться к тем людям, которые могут оказать ему реальную психологическую поддержку, что способствует повышению эмоционального комфорта как отдельных членов семьи, так и семьи в целом. Эта методика применяется не только психологами, но и социальными работниками.

10. "Соломенная башня" - это упражнение, адаптированное Пекманом (1984) для использования в семейной работе.

Клиентов просят взять коробочку с соломенной лентой и вместе построить соломенную башню. Можно использовать другие материалы, например строительные блоки.

Разрешение этой задачи возможно только при реализации совместных действий. А психолог получает возможность наблюдать поведение семьи не по рассказам клиентов, а непосредственно в действии.

При выполнении данной задачи члены семьи ведут себя как же, как и в обычной жизни.

Наряду с другими социометрическими методиками это упражнение позволяет выявить лидера в семье, тупики во взаимоотношениях, взаимную поддержку, внутрисемейные союзы,

изолированных членов семьи, границы семьи и другую динамику в системе семейных взаимоотношений.

Для построения "соломенной башни" необходим пакет со ста соломинками и клейкая лента. Предлагается следующая инструкция: "Вам необходимо из этих соломинок построить башню. При построении башни попытайтесь совместно достичь определенных целей. Ваша башня должна быть оригинальной по форме, красивой, хорошо сконструированной. Она должна стоять без поддержки и быть достаточно прочной и долговечной, чтобы ее можно было переносить с места на место. Вам следует уложиться в 10-15 мин".

Далее дается рекомендация: первые 5 мин строить башню, не говоря друг другу ни слова. Это требование может увеличить фрустрацию и позволить обойти некоторые барьеры, выявить различные уровни взаимодействия в семье. Наблюдая за происходящим в течение 8-15 мин, психолог может вмешаться в процесс. Он может давать советы, объяснять происходящее с той точки зрения, чтобы члены семьи могли включиться в изучение процесса.

Если семья большая, она может быть разбита на подгруппы, каждая из которых строит свою башню. Этот способ

473

используется для того, чтобы подчеркнуть или изменить существующие структурные границы, а также в работе с семейными треугольниками.

Примером парадоксальной интервенции может служить разрешение 5-летнему мальшу руководить конструированием или строительством башни, что помогает родителям увидеть, в какой мере они дают своему ребенку возможность поступать так, как он хочет.

После того как башня построена, психолог обсуждает с членами семьи, что происходило во время строительства, интересуясь тем, как, по их мнению, можно разрешить сложившуюся ситуацию.

Психолог анализирует роль каждого в совместной деятельности и поведение членов семьи в рамках поставленной задачи. После этого можно попросить членов семьи заново построить башню, используя результаты проведенного обсуждения. В некоторых случаях можно обучить членов семьи методикам совместной работы и способам оказания взаимопомощи.

11. "Семейное пространство". Методика, обеспечивающая возможность изучения и использования семейного пространства для изменения внутрисемейных позиций. Предлагается следующая процедура проведения данной методики. Родителям дается большой лист бумаги, фломастеры или карандаши. Их просят нарисовать план дома, где они жили до свадьбы. Дети в это время слушают и смотрят на работу родителей. Если родители несколько раз меняли место жительства, переезжая из одного дома в другой, их просят нарисовать план того дома, который им наиболее запомнился.

Во время рисования психолог постепенно вводит их в ситуацию, задавая следующие вопросы:

- Рисуя, отмечайте, с каким настроением ассоциируется у вас та или иная комната.
- Попытайтесь вспомнить доминирующие запахи, звуки, цвета и людей в этой комнате.
- Была ли в вашем доме комната, специально предназначенная для встречи всех членов семьи?
- Когда члены вашей семьи заходили к вам, в какой комнате происходили встречи?
- Были ли в доме комнаты, в которые вам было запрещено заходить?
- Было ли у вас какое-то особенное место в доме?
- Попытайтесь, как можно яснее представить себе, как в вашем родительском доме решались вопросы близости, дистанции и уединенности.

474

- Как был расположен ваш родительский дом по отношению к другим домам в этом квартале, выделялся он чем-нибудь или нет?
- Вспомните какое-то типичное событие, происходившее в вашем родительском доме.
- Вспомните типичные слова, фразы, высказывания, которые произносились членами вашей семьи.

Варианты использования данной методики

- Психолог может попросить отца и мать нарисовать план их родительских домов, а дети в это время наблюдают за ними.
- В качестве другого варианта можно предложить детям нарисовать план дома, в котором они в настоящий момент живут с родителями, а отец и мать при этом присутствуют в качестве наблюдателей.
- Все члены семьи рисуют план дома, в котором сейчас живут.

Вопросы психолога направлены на выявление воспоминаний, связанных с существующими в

данной семье правилами и их источниками в родительских семьях.

Кроме того, воспоминания изучаются на предмет того, насколько они отражают внутрисемейные взаимоотношения.

Данная методика направлена на выявление материала, связана с ролевым поведением в родительских семьях супругов, выявлением скрытых правил взаимодействия в данной семье, а также для прояснения конечных целей семейно-коррекционного процесса.

Использование *первого варианта* (когда родители выполняют упражнение, а дети наблюдают за ними) позволяет провести границы между поколениями в семье и границы между различными семейными подсистемами. Такого рода деятельность подтверждает уникальное место родителей в семейной системе, когда детям отводится роль обучающихся. История семьи в изложении родителей, описывающих жизнь в своих родительских семьях, вносит свой значимый вклад в формирование чувства сопричастности к культурному наследию данной семьи, способствует развитию эмпатии и взаимовыручки между ее членами. Кроме того, волнующие супругов в настоящий момент проблемы, их конфликты могут быть освещены через обращение к материалам семейной истории.

Во *втором варианте* применения методики (дети рисуют план дома, а родители наблюдают за ними) психолог выделяет

475

и поддерживает детскую подсистему уникальных точек зрения и чувств детей по отношению к внутрисемейному взаимодействию.

Когда методика используется в ее *третьем варианте* (вся семья рисует план дома), психолог получает возможность достаточно глубоко изучить актуальные проблемы и конфликты в семье, а также имплицитно присутствующие внутри семейной системы средства их преодоления. Особенно полезен данный вариант методики при работе с семьями, в которых размыты границы между подсистемами, а также границы между семьей и внешним миром. Безопасное выражение семьей различных точек зрения и чувств на происходящее позволяет в какой-то мере прояснить внутрисемейные границы.

Методика "семейное пространство" может использоваться в семейно-групповой психокоррекции в работе с родительскими группами. В зависимости от целей группы внимание фокусируется на актуальных семейных конфликтах или же на истории семьи. Методика неприменима в работе с маленькими детьми.

12. "Супружеская конференция" и "Семейный совет". Методики представляют собой встречи, проводимые регулярно с супружеской парой или семьей, в рамках которых обеспечиваются равные возможности участия всех членов семьи. Это метод, созданный для улучшения внутрисемейных взаимоотношений и повышения их интенсивности.

Выделяют четыре причины, по которым следует проводить "семейный совет":

1. Чтобы дать возможность членам семьи свободно общаться между собой.
2. Чтобы избежать сильных эмоциональных всплесков в семье.
3. Для обучения членов семьи (как детей, так и взрослых) демократическим приемам разрешения конфликтов.
4. Для поддержания гармонии и мира в семье.

Психолог назначает клиентам конференцию или совет в качестве домашнего задания, впоследствии они могут стать ритуалами данной семьи. Консультанты супружеских пар и семей применяют эту методику для развития и обогащения жизненного опыта членов семьи, как эффективное психокоррекционное средство.

Если психолог приходит к выводу, что необходимо улучшить общение между супругами, то он предлагает им обдумать возможность регулярных встреч между ним и членами семьи. При этом время, место и частота встреч особо оговариваются.

476

Время, отведенное для конференции, супруги должны полностью посвятить друг другу, исключив какие-либо посторонние вмешательства. Если эта идея принимается, супруги выбирают удобное для обоих время, когда они могут общаться друг с другом и быть при этом в хорошей физической и психической форме, а также соглашаются следовать правилам, список которых вручается психологом тут же на встрече. Эти правила могут варьироваться для того, чтобы адаптировать их к специфическим проблемам и потребностям данной семьи.

Список правил

1. Супруги встречаются в условленное время и в условленном месте в период между предыдущей

и последующей встречами. Встреча должна происходить в условиях, когда нет никаких влияний извне. Необходимо проводить как минимум одну подобную встречу в неделю.

2. Один партнер говорит в течение какого-то фиксированного времени (примерно полчаса) или по своему усмотрению молчит. Можно рассказывать что угодно: о снах, планах, болезнях, желаниях, потребностях и т.д. Другой партнер должен очень внимательно слушать, ни в коем случае не перебивать, не курить, не ходить взад-вперед по комнате и не делать чего-либо, что могло бы нарушить процесс общения. Точно в определенное время первый партнер останавливается.

3. Второй партнер кратко (в течение 3 мин) рассказывает о том, что он услышал в монологе первого и что, как он полагает, первый имел в виду. Позиция говорившего признается как имеющая право на существование и на данном этапе никак не атакуется, не критикуется и не обсуждается.

4. После этого второй партнер говорит в течение положенного ему получаса, а первый его внимательно слушает.

5. После того как второй партнер закончит свой монолог, первый в течение 3 мин должен резюмировать услышанное и подтвердить, что позиция другого, равно как и его собственная, имеет право на существование, а также то, что он воспринял ее адекватно.

6. Обсуждение следует закончить в строго определенное время.

7. Вопросы, обсуждаемые на конференции, не должны подниматься и обсуждаться вплоть до следующей встречи.

8. В начале следующей встречи супружеская пара рассказывает о том, что произошло в промежутке между встречами. Психолог, используя материалы встречи, изменяет

477

в соответствии с актуальной ситуацией правила проведения последующих конференций и еще раз повторяет задание.

Данная методика не направлена на принятие решения. Ее задача - сделать общение между партнерами более открытым, конструктивно увеличить близость между ними, ослабить борьбу за власть и тем самым дать возможность для внутрисемейного решения проблем.

Проведение "семейного совета" представляет собой расширенный вариант методики "семейная конференция".

Психолог описывает правила проведения семейного совета:

1. Необходимо определить время и место встречи так, чтобы ни что ни могло ей помешать.

2. Совет формально включает в себя всех членов семьи, однако никого нельзя заставлять присутствовать на нем, насильно понуждать к этому. Вместе с тем тот, кто не участвовал в семейном совете, должен согласиться следовать тем решениям, которые будут приняты. Необходимо добиваться, чтобы все члены семьи присутствовали на встрече.

3. Решения, принятые на совете, не могут быть в одностороннем порядке нарушены или же проигнорированы. Если же такой инцидент происходит, он должен обсуждаться на последующих встречах.

4. Каждый член семьи может предложить вопросы для обсуждения. В некоторых семьях существует обычай класть лист бумаги со списком вопросов, требующих всеобщего обсуждения, в самое удобное для всех членов семьи место, например на холодильник, на обеденный стол и т.д. Для того чтобы как только кому-то в голову придет соответствующая идея, ее сразу можно было зафиксировать.

5. Список вопросов может включать все, что связано с благополучием детей, семейными прогулками, все, что имеет отношение к семье как к целому.

6. Все должны участвовать в выполнении принятых решений и на словах, и на деле.

7. Как родители, так и дети должны быть уверены в том, что у них в семье есть право голоса, что сказанное ими будет услышано, принято и рассмотрено.

8. Семейный совет проводится для того, чтобы решать проблемы, а не для того, чтобы нападать на конкретных людей. Поэтому запрещается обсуждать личности и их поведение, а обсуждается только проблема и способы ее решения.

478

Семью необходимо предупредить о том, что встреча не будет успешной до тех пор, пока каждый член семьи не научится использовать совет семьи как эффективное средство решения своих собственных проблем. На следующих занятиях семья делится с психологом опытом проведения совета и затем обсуждает его. Данная методика помогает семье научиться приемам демократического обсуждения вопросов, которые можно практиковать в домашней обстановке.

13. "Родительский семинар". А.С. Спиваковская предложила данную методику для решения задач изменения сферы сознания и самосознания родителей и систем социально-перцептивных стереотипов, а также реальных форм взаимодействия в семье.

Основной психокоррекционной задачей выступает изменение отношения людей к собственной семейной жизни и задачам воспитания. На семинаре совершенствуется восприятие супругами друг друга, меняется представление о своем ребенке, расширяется палитра педагогических приемов воздействия на ребенка, которые уже дома, в повседневной жизни, апробируются родителями.

Во время семинара родители обсуждают и обдумывают свои семейные отношения, обмениваются опытом, самостоятельно в ходе группового обсуждения вырабатывают пути разрешения семейных конфликтов.

Как специфический коррекционный метод "родительский семинар" состоит из следующих **специальных приемов:**

- Лекция.
- Групповая дискуссия.
- Библиотерапия.
- Анонимные трудные ситуации.

Лекционные приемы. Психолог сообщает родителям важную с точки зрения воспитания психологическую информацию. Лекционные темы подбираются применительно к интересам и системе значимых переживаний участников семинара.

Возможные темы лекций:

- Законы супружеской гармонии.
- Что такое естественность в воспитании детей.
- Что такое семейный кризис и критический период развития ребенка.
- Может ли наказание ребенка быть творческим и т.д.

Главным в изложении указанных тем является простота, жизненная убедительность излагаемых фактов, вера говорящего в то, что он излагает.

479

Групповая дискуссия. А.С. Спиваковская считает, что во время групповой дискуссии целесообразно организовать тематическую дискуссию и дискуссию по типу анализа конкретных случаев.

Тематическая дискуссия предполагает обмен мнений по темам лекций. Темы дискуссий второго типа строятся по темам, предложенным самими родителями.

Цели дискуссии состоят в выработке оптимального подхода к той или иной жизненной ситуации, пониманию ее психологического смысла.

Главные задачи групповой дискуссии в данной методике - повысить мотивацию и вовлеченность участников группы в решение обсуждаемых проблем.

Библиотерапия. Родителям предлагается специально подобранный список книг. В основном используются книги научно-популярного характера, посвященные проблемам семейной жизни и воспитания. Родители должны самостоятельно найти и прочитать данные книги, а во время встреч обсудить содержание прочитанных книг, излагая собственную точку зрения на имеющиеся в них проблемы.

Анонимные трудные ситуации. Этот прием направлен на активизацию творческого подхода в воспитании детей. Используется он для активизации групповой дискуссии и для повышения мотивов участников к разрешению знакомых проблемных ситуаций, но новыми способами.

Содержание приема состоит в том, что психолог предлагает обсудить случай, знакомый ему из практики. Обычно это рассказ о взаимодействии родителей со своим ребенком, когда те или иные приемы не приводят к успеху. Психолог воспроизводит ситуации, которые важны для участников семинара.

Далее каждый из родителей должен предложить свой вариант разрешения ситуации, опираясь на личный опыт собственного убеждения, ценностей и ориентира воспитания. В дальнейшем происходит обобщение и анализ предложенной ситуации.

Проведение подобного семинара вооружает родителей новой информацией, придает им уверенность в собственных силах, расширяет творческий потенциал семьи, содействует расширению самопознания личности.

14. "Честная борьба". Нарушение коммуникаций между супругами ведет к искажениям и утрате передаваемой информации, что порождает внутрилличностное и межличностное

напряжение, затрудняет удовлетворение потребностей, и взаимных ожиданий. Такое состояние приводит к появлению агрессивных, отрицательных эмоций, длительное подавление которых (во имя сохранения "семейного мифа") приводит к резкому увеличению монотонных и стереотипных форм взаимодействия, которые еще больше фрустрируют членов семьи, вследствие чего они часто используют неудачные формы снятия напряжения в виде конфликтов со взаимными оскорблениями и обидами. Для оптимизации семейных отношений супругам необходимо иметь способы нетравматической канализации агрессии. Разработанная Г. Бахом и П. Уигеном методика "честной борьбы" предоставляет супругам возможность открыто и нетравматично обмениваться информацией об имеющихся трудностях во взаимоотношениях, осознаваемых и подавляемых чувствах и желаниях, противоречиях в исполнении семейных функций.

Правила "честной борьбы"

- Высказывания должны отражать чувства в ситуации "здесь и теперь".
- Участники должны воздерживаться от обобщений типа "ты никогда не слушаешь".
- Участники должны воздерживаться от актуализации прошлых обид и злости, от аргументов, направленных на "слабое место" партнера: вес, особенности фигуры, внешности, дефекта речи и др.
- Необходимо воздерживаться от критики родственников: "ты такая же глупая, как и твоя мать", "ты такой же рохля, как и твой отец".
- В споре необходимо пользоваться описательным безоценочным языком.

Для диагностики подавляемых агрессивных эмоций используются:

поролоновые дубинки, которыми участники наносят друг другу удары;

флажки зеленого и красного цветов, с помощью которых партнеру по общению посылаются сигналы о продолжении или прекращении общения; совместное "выколачивание ковра" - парный прием, во время выполнения которого имитируется выбивание пыли из ковра. Во время выполнения приема фиксируется, кто из супругов является лидером; кто и сколько наносит ударов; какую площадь обрабатывает ударами каждый супруг.

481

Методика "честная борьба" представляет собой конструктивный спор, который проводится по определенным правилам.

Правила проведения конструктивного спора

1. **Предварительная подготовка супругов.** Методика может использоваться супругами для преодоления своих разногласий только после прохождения специальной подготовки в группе супружеских пар, состоящей из 8-12 человек. Супругам необходимо посетить не менее 6-8 занятий продолжительностью 2 ч каждая. В группах супружеских пар обучение конструктивному спору осуществляется с помощью сценарных разработок, которые составлены по типу незаконченных предложений. Муж и жена получают описание ситуации и контур роли и (после того как они идентифицировались с ними) начинают взаимодействие. Наиболее актуальными темами для групп конструктивного спора являются темы воспитания детей, ревности, распределения обязанностей в семье, доминирования-подчинения и др.

2. **Правило "места и времени".** Конструктивный спор необходимо проводить в отдельной комнате при отсутствии эмоционально заинтересованных свидетелей (детей, родственников, друзей, близких и т.д.). На день проведения конструктивного спора не следует планировать прием гостей, посещение театра, друзей и другие мероприятия, так как последствия спора непредсказуемы и "конструктивный спор" может трансформироваться в психотравмирующий поединок супругов.

3. **Следование за конфликтом.** Это правило говорит о том, что конструктивный спор должен быть максимально приближен во времени к актуальной конфликтной ситуации.

4. **"Оповещение партнера".** Инициатор спора должен заранее сообщить партнеру о своем намерении спорить и о предмете разговора.

5. **Конструктивный выход.** Основной целью спора должен быть поиск возможностей совместными усилиями решить проблему, а не стремление "наказать" партнера.

Выделяют три фазы конструктивного спора, каждая из которых имеет свои правила:

1. **Вводная фаза** - правило: "Дай знать, что хочешь спорить, и назови предмет спора".
2. **Средняя фаза** - правило: "Скажи, что думаешь о поведении партнера, отреагируй и критикуй".
3. **Финальная фаза** - правило: "Признай свои ошибки и найди положительное в партнере".

482

Общая продолжительность конструктивного спора не должна превышать 10-15 мин, а финальной фазы 1,5-2 мин. Если супруги продолжают критиковать друг друга, психолог дает команду заканчивать спор и выполнять требования финальной фазы (окончательно спор завершается рукопожатием, объятиями или поцелуем).

По окончании конструктивного спора оценивается его стиль и его результаты по определенным критериям и позициям. Г. Бах и П. Уиген оценивали стиль спора по 9 критериям, а результаты - по 12 позициям. С. Крагохвил сократил число позиций оценки стиля и результата спора до 4.

При оценке стиля спора участники получают +1 или -1 балл по каждой позиции. На партнеров заполняется общий бланк оценки стиля спора (при сильной выраженности конфликта бланк заполняется на каждого участника). Супружеская пара может набрать максимум +4 балла и минимум -4.

1. Конкретность	В споре имеется предмет, нападение или защита сводится к конкретному поведению "здесь и теперь"	+ - Обобщение: поведение называется "типичным", ссылка на события, прошедшие или не имеющие отношения к делу
2. Вовлеченность	Оба увлечены, наносят и получают сильные "удары"	Один из участников не задействован, находится в стороне от спора, оскорбляется, прекращает спор преждевременно и т.д.
3. Коммуникация	Ясная, открытая, каждый говорит за себя, думает то, что говорит. Его можно понять и ответить ему. Хорошая "обратная связь"	Слишком частое повторение своих доводов невнимательность к доводам другого. Скрытые признаки непонимания, намеки, неясности "шум"
4. "Честная борьба"	Не допускаются "удары ниже пояса" и принимается во внимание, сколько может вынести партнер	Аргументы не относятся к предмету спора, но нацелены в чувствительное место
Подсчет очков		Общий счет

483

Также заполняется бланк "результат спора". По каждой позиции начисляется +1 либо - 1 балл. Оценки, полученные за стиль и результат спора, суммируются.

В результате максимальная сумма для пары составляет +8 баллов, а минимальная -8. Набранные баллы являются фактором подкрепления определенных паттернов супружеского взаимодействия.

Результат спора

1. Информативность	Что-то узнал или получил, научился чему-то новому	+ - Не узнал ничего нового
2. Отреагирование озлобление, выяснены претензии	Исчезла напряженность, уменьшилось	Напряжение не исчезло, а осталось или усилилось
3. Сближение	Спор привел к взаимопониманию и сближению партнеров. Есть ощущение, что это их касается, что так и должно быть. Сохраняют свое достоинство	Партнеры более отдалены, чем прежде. Ощущение, что они непоняты или сильно обижены
4. Улучшение	Устранение проблемы, разрешение ситуации, оправдания, извинения, планы на будущее	Ничего не решено, участник не старается ничего исправить и оставляет это другому и не хочет его простить

Для конструктивного спора характерным является реализм, конкретность, открытость, честность, ответственность, юмор, акцентуация внимания участников на необходимости соблюдения обратной связи и правил "честной игры".

Методика содействует росту культуры выражения агрессии. Особенно эффективным оказывается ее применение при наличии у одного из членов семьи нерационального страха перед выражением агрессии другими членами семьи. Такие члены семьи склонны уступать выражению агрессии даже тогда, когда чувствуют, что совершенно правы. Например, супруга уступает пьющему мужу только для того, чтобы он на нее "не орал". Обучение технике "конструктивного спора" в таких ситуациях обеспечивает устойчивость против выражения агрессии, умение в этих условиях находить верную линию поведения.

484

БИБЛИОГРАФИЯ

Аббатов В.А. Клинические основы психотерапии неврозов и других пограничных нервно-психических расстройств (в свете их патоморфоза) // Психотерапия: от теории к практике. СПб., 1995.

Абрамова Г.С. Введение в практическую психологию. Брест, 1993.

Абрамова Г.С. Практическая психология. М., 1997.

Абрамова Г.С., Юдичиц Ю.А. Психология в медицине. М., 1998.

Абрамян Л.А. О возможностях игры для развития и коррекции социальных эмоций дошкольников // Игра и самостоятельная деятельность детей в системе воспитания. Таллин, 1984.

Александров А.А. Интеграция принципов и методов гештальттерапии в систему личностно-ориентированной (реконструктивной) психотерапии // Интегративные аспекты современной психотерапии. Л., 1992.

Александров А.А. Современная психотерапия: Курс лекций. СПб., 1997.

Александров А.А., Барааш Б.А. и др. Личностно-ориентированная интегративная психотерапия: Методические рекомендации. СПб., 1992.

Александров А.А., Ялов А.М. Интеграция принципов и методов феноменологической психотерапии в систему личностно-ориентированной (реконструктивной) психотерапии // Теория и практика медицинской психологии и психотерапии. Л., 1994.

Александровский А.А., Барааш Б.А., Исурин Г.Л. и др. Личностно-ориентированная интегративная психотерапия. СПб., 1992.

Алексеев А. В. Инструментальная оценка эмоционально-стрессового самовнушения // Исследование механизмов и эффективности психотерапии при нервно-психических заболеваниях. Л., 1982.

Алешина Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. М., 1993.

Андреева Г.М. Социальная психология. М., 1980.

Андрущенко Т.Ю. Графические приемы фиксации субъективных трудностей общения в предподростковом возрасте // Вестник МГУ. Серия 14. 1991. № 1.

Аникеева Н.Т. Воспитание игрой. М., 1987.

Антонов В.В. Искусство быть счастливым. Л., 1984.

Атватер И.Я. Вас слушаю: Советы руководителю, как правильно слушать собеседника. М., 1985.

Ахола Т, Фурман Б. Краткосрочная позитивная психотерапия (терапия, фокусированная на решении). СПб., 1996.

485

Бажин Е.Ф., Цветков Т.Н. Клинике-психологические исследования групповой психотерапии при нервно-психических заболеваниях. Л., 1979.

Барааш Б.А., Голынкина Е.А., Эткинд А.М. Исследования механизмов и эффективность психотерапии при нервно-психических заболеваниях. Л., 1992.

Бассин Ф.В., Рожнов В.Е., Рожнова М.А. Психическая травма: Руководство по психотерапии. Ташкент, 1979.

Беляев Г.С., Лобзин В.С. и др. Психогигиеническая саморегуляция. Л., 1997.

Беляускайте Р.Ф. Рисуночные пробы как средство диагностики развития личности ребенка // Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога. М., 1988.

Бендлер Р., Гришдер Дж., Сатир В. Семейная терапия. СПб., 1993.

Берн Э. Введение в психоанализ и психотерапию для непосвященных. СПб., 1991.

- Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы / Под общ. ред. М.С. Мацковского. М., 1983.
- Берн Э. Трансакционный анализ и психокоррекция. СПб., 1992.
- Берн Э. Трансакционный анализ и психотерапия. СПб., 1994.
- Берне Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1991.
- Бехтерев В.М. Вопросы, связанные с лечебным и гигиеническим значением музыки // Обозрение психиатрии, неврологии и экспериментальной психологии. 1916. №1-3.
- Бирман Б.Н. Психотерапия как социорефлекстерапия невротической личности // Современная психоневрология. Т. 10. 1930. №4-5.
- Блинова М.П. Физиологические основы ладового чувства // Вопросы теории и эстетики музыки. Л., 1962. Вып. № 1.
- Блюм Г. Психоаналитические теории личности. М., 1996.
- Богозов Н.Э., Гозман И.Г., Сахаров Г.В. Психологический словарь. Магадан, 1965.
- Бокий И.В., Цыцарев С.В. Исследования механизмов и эффективности психотерапии при нервно-психических заболеваниях. Л., 1982.
- Большаков В.Ю. Психотренинг. Социодинамика, игры, упражнения. СПб., 1994.
- Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика. Киев, 1997.
- Борисова А.А. Проницательность как проблема психологии общения // Вопросы психологии. 1990. № 4.
- Братусь Б.С. Аномалии личности. М., 1988.
486
- Братусь Б. С. Опыт обоснования гуманистической психологии // Вопросы психологии. 1990. № 6.
- Брусиловский Л.С. Музыкотерапия: Руководство по психотерапии / Под ред. Е.В. Рожнова. Ташкент, 1979.
- Брусиловский Л.С., Цынман А. Об одном варианте сочетания аутогенной тренировки с музыкой // Психическая регуляция. Алма-Ата, 1974.
- Буль П.И. Основы психотерапии. Л., 1974.
- Бурковский Г.В. и др. Использование изобразительного творчества в психотерапии // Исследование механизмов и эффективности терапии. Л., 1982.
- Бурковский Г.В., Хайкин Р.Б. Исследование изобразительного творчества в психотерапевтической группе психически больных // Исследование механизмов и эффективность психотерапии при нервно-психических заболеваниях. Л., 1982.
- Бурлачук Л. Ф. Введение в практическую психологию. Киев, 1997.
- Бурменская Б.В., Карабанова О.А., Лидере А.Г. Возрастно-психологическое консультирование: проблемы психического развития детей. М., 1990.
- Бурно М.Е. Терапия творческим самовыражением. М., 1989.
- Бурно М.Е. Эмоционально-стрессовая психотерапия в амбулаторной практике // Исследование механизмов и эффективность психотерапии при нервно-психических заболеваниях. Л., 1982.
- Буянов М.И. Психотерапия неврозов у детей и подростков. М., 1976.
- Варга А.Я. Психологическая коррекция нарушений общения младших школьников в игровой группе // Семья в психологической консультации / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. М., 1989.
- Василюк Ф.Е. Уровни построения переживания и методы психологической помощи // Вопросы психологии. 1988. № 5.
- Василюк Ф.Е. От психологической практики к психотехнической теории // Московский психотерапевтический журнал 1992. №1.
- Василюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. М., 1984.
- Вацлавик П. Как стать несчастным без посторонней помощи. М., 1993.
- Вельвовский И.З. Психотерапия как система // Психотерапия и курортология. Харьков, 1968.
- Вельвовский И.З. Руководство по психотерапии. Ташкент, 1979
- Вид В.Д., Воловик В.М., Гончарская Т.В., Днепровская С.В. Методы групповой психотерапии психически больных: Методические рекомендации. Л., 1982.
487
- Виш И.М. Практическая психотерапия. Воронеж, 1969.
- Власова А.М. Методы психотерапии детей от 2 до 5 лет: Методическое письмо / Под ред. В.Е. Рожнова. М., 1974.
- Возрастные аспекты групповой психотерапии. Л., 1988.

- Воловик В.М. и др.* Исследование семьи и семейной терапии при шизофрении // Семейная психотерапия при нервных и психических заболеваниях. Л., 1978.
- Воловик В.М., Вид В.Д.* Групповая психотерапия при неврозах и психозах. Л., 1975.
- Воловик В.М., Гайда В.Л., Коцюбинский А.И.* Исследования семьи и семейная психотерапия при шизофрении // Семейная психотерапия при нервных и психических заболеваниях. Л., 1978.
- Вольперт И.Е.* Психотерапия. Л., 1972.
- Вольперт И.Е., Говоров Н.С.* К вопросу о методах театрализации в психотерапии // Психотерапия при нервных и психических заболеваниях. Л., 1973.
- Вопросы психиатрии и психотерапии / Под ред. И.М. Виша. Тамбов, 1977.
- Воробейник Я.Н., Поклитар Я.* Основы психогигиены. Клев, 1989.
- Воробьева Л.И.* Ребенок и взрослый в классической и гуманитарной психологии // Мир психологии. 1996. № 1.
- Воронович Б.* Сообщество Анонимных Алкоголиков (АА) и его программа "12-ти шагов" // Психотерапия: от теории к практике. СПб., 1995.
- Воскресенская А.М.* Опыт применения культуртерапии в дневном стационаре // Тезисы докладов научной конференции клинической психиатрической больницы. (Эта методика применяется не только психологами, но и социальными работниками.) М., 1964. № 8.
- Воскресенский Б.А., Воскресенская А.М.* Методика культуртерапии в дневном стационаре // Вопросы психотерапии. М., 1977.
- Восстановительная терапия психических больных. Л., 1977.
- Выготский Л. С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6.
- Выготский Л.С.* Психология искусства. М., 1968.
- Гапонова В.Д., Осипова Т.А.* Музыкалотерапия в комплексном лечении больных в клинике неврозов // Актуальные вопросы клинической и судебной психиатрии. Вып. 14. Л., 1970.
- Гереништейн Г.Б.* Введение в практическую психологию. М., 1927.
- Гиппиус С.В.* Гимнастика чувств. Тренинг творческой техники. М.; Л., 1967.
- Годфруа Ж.* Что такое психология: В 2 т. М., 1992.
- Головей Л.А., Грищенко Н.А.* Первичная психологическая консультация. Л., 1988. 488
- Гончарская Т.В., Штыпель А.М.* Исследование механизмов и эффективности психотерапии при нервно-психических заболеваниях. Л., 1982.
- Григорьев Г.И., Кузнецов В.Н.* Массовые эмоционально-эстетические методы психотерапии как этап анонимного лечения хронического алкоголика // Вестник гипнологии и психотерапии. 1991. № 1.
- Григорьева Г.Г., Линская Л.В., Усольцева Т.П.* Основы конструктивного общения. Новосибирск; М., 1997.
- Григорьева М.Н., Парктал А.* Использование социально-психологического тренинга в учебно-вспомогательной работе со старшеклассниками // Вопросы психологии. 1988. № 5.
- Гринсон Р.* Практика и техника психоанализа. Новочеркасск, 1994.
- Гриштун И.Б.* Введение в психологию. М., 1997.
- Гройсман АЛ.* Коллективная психотерапия. М., 1969.
- Групповая психотерапия / Под ред. Б.Д. Карвасарского, С. Ледера. М., 1990.
- Групповая психотерапия при неврозах детского возраста: Методические рекомендации. Л., 1979.
- Групповая психотерапия при неврозах и психозах. Л., 1975.
- Губачев Ю.Н. и др.* Эмоциональный стресс в условиях нормы и патологии человека. Л., 1976.
- Деглин В.Я.* Особенности коллективной психотерапии. М., 1975.
- Дергач А.А., Ситников А. П.* Формирование и развитие профессионального мастерства руководящих кадров: социально-психологический тренинг и прикладные психотехнологии. М., 1993.
- Десов Л.* Психотерапия малых групп. М., 1979.
- Диагностика и коррекция психического развития дошкольника: Учебн. пособие / Под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. Минск, 1997.
- Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога / Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1987.
- Дмитриева И.В.* Опыт применения групповой психотерапии при неврозах детского возраста // Вопросы медицинской деонтологии и психотерапии. Тамбов, 1974.

- Днепрова С.В. Групповая психотерапия при неврозах и психозах. Л., 1975.
- Добридень В.П. Использование кукольного театра в системе функциональных тренировок у заикающихся подростков-невротиков // Актуальные вопросы организации психиатрической помощи, лечения и социальной реабилитации психических больных. М., 1978.
- Данченко Е.А., Титаренко Т.М. Личность: конфликт, гармония. Киев, 1989. 489
- Доценко Е.И. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. М., 1997.
- Драпкин Б.З. "Терапия радостью" - сущность детско-подростковой психотерапии // Материалы VII Всесоюзного съезда невропатологов и психиатров. Т. 3. М., 1981.
- Дубровин А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. М., 1987.
- Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология: словарь-справочник. Минск, 1998.
- Дьяченко О.М., Кириллова А.И. О некоторых особенностях развития воображения // Вопросы психологии. 1980. № 6.
- Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. Л., 1986.
- Ждан А.Н. История психологии. М., 1990.
- Железняк Л.С., Карвасарская И.Б. Опыт включения детей с проблемами развития в состав психотерапевтических групп // Обозрение психотерапии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. 1993. № 1.
- Забрамная С.Д. Знаете ли Вы нас? Хотите ли помочь нам? / Материалы для практической работы с детьми. М., 1993.
- Завилянская Л.И. О методах контрастной психотерапии // Вопросы психотерапии в общей медицине и психоневрологии. Харьков, 1968.
- Завьялов В.Ю. Музыкальная релаксационная терапия: Практическое руководство. Новосибирск, 1995.
- Захаров А.И. Групповая психотерапия при неврозах детского возраста: Метод, рекоменд. Л., 1979.
- Захаров А.И. Динамика семейной психотерапии в клинике неврозов детского возраста // Психотерапия при нервных и психических заболеваниях. Л., 1973.
- Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. М., 1986.
- Захаров А.И. Как преодолеть страхи у детей. М., 1986.
- Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков. Л., 1988
- Захаров А.И. Психотерапия неврозов у детей и подростков. М., 1982.
- Захаров В.П., Хрящев Н.Ю. Социально-психологический тренинг: Учебн. пособие. Л., 1989.
- Захаров Е.И. Как преодолеть страхи у детей. М., 1986.
- Зачепицкий Р.А. О терапии поведения // Журнал невропатологии и психиатрии. 1976. № 9.
- Зачепицкий Р.А. Групповая и индивидуальная психотерапия при неврозах // Клинико-психологические исследования групповой психотерапии. Л., 1979.
- Зачепицкий Р.А. О теории поведения // Журнал невропатологии и психиатрии. 1976. № 9. 490
- Зачепицкий Р.А. О факторах, определяющих успешность психотерапии: обзор современной американской литературы // Журнал невропатологии и психиатрии. 1979. № 5.
- Зачепицкий Р.А. Симптоматические методы и патогенетическая система психотерапии и психокоррекции // Методы психологической диагностики и коррекции в клинике. Л., 1983.
- Земска М. Семья и личность. М., 1986.
- Иванов Ю.М. Йога и психотренинг. М., 1990.
- Игры, обучение, тренинг, досуг / Под ред. В. Петрусинского. М., 1994.
- Интегративные аспекты современной психотерапии. СПб., 1992.
- Исаев Д. Н. Психологический стресс и психосоматические расстройства в детском возрасте. СПб., 1994.
- Исследования механизмов и эффективности психиатрии при нервно-психических заболеваниях / Под ред. Е.В. Рожнова, Б.Д. Карвасарского. Л., 1982.
- Исурина Г.Л. Групповые методы психотерапии и психокоррекции // Методы психологической диагностики и коррекции в клинике. Л., 1983.
- Исурина Г.Л. Динамика системы отношений больных неврозами в процессе групповой психотерапии // Исследования механизмов и эффективности психиатрии при нервно-психических заболеваниях. Л., 1982.
- Исурина Г.Л. и др. Методы и техники групповой психотерапии // Групповая психотерапия. М., 1990.

- Исурина Г.Л.* Личностно-ориентированная (реконструктивная) психотерапия и основные тенденции ее развития // Психотерапия: от теории к практике. СПб., 1995.
- Исурина Г.Л.* Механизмы психологической коррекции личности в процессе групповой психотерапии в свете концепции отношений // Групповая психотерапия / Под ред. Б.Д. Карвасарского, С. Ледера. М., 1990.
- Кабанов М.М., Личко А.Е. и др.* Методы психологической диагностики и коррекции в клинике. Л., 1983.
- Казакова Е.И.* Технология проектирования личностных достижений: Методические материалы. СПб., 1994.
- Кайдановская Е.В.* Групповая психотерапия при неврозах: критерии и методы оценки ее эффективности // Исследование механизмов и эффективности психотерапии при нервно-психических заболеваниях. Л., 1982.
- Кайдановская Е.В. и др.* Клинико-психологические критерии эффективности групповой психотерапии при неврозах и методы ее определения // Клинико-психологические исследования 491
- Групповой психотерапии при нервно-психических заболеваниях. Л., 1979.
- Кан М.* Между психотерапевтом и клиентом: новые взаимоотношения. СПб., 1977.
- Каннабих Ю.Б.* История психотерапии. М., 1929.
- Капранова С. В.* Путешествие с волшебной кисточкой: программа развивающе-коррекционной работы с детьми дошкольного возраста. Ростов н/Д, 1997.
- Карabanова О.А.* Игра в коррекции психического развития ребенка: Учебн. пособие. М., 1997.
- Карвасарский Б.Д. и др.* Групповая психотерапия при неврозах. М., 1981.
- Карвасарский Б.Д.* Психотерапия. М., 1985.
- Карвасарский Б.Д., Ледер С.* Групповая психотерапия. М., 1990.
- Карвасарский Б.Д., Ледер С.* Теоретические концепции групповой психотерапии // Групповая психотерапия. М., 1990.
- Карпова С.Н., Лысюк Л.Г.* Игра и нравственное развитие дошкольников. М., 1986.
- Кассинов Г.* Рационально-эмоционально-поведенческая психотерапия как метод лечения эмоциональных расстройств // Психотерапия: от теории к практике. СПб., 1995.
- Киппер Д.* Клинические ролевые игры и психодрама. М., 1993.
- Клайнпетер У., Реслер Г.-Р.* Основные принципы психотерапии в детском и подростковом возрасте // Психогигиена детей и подростков / Под ред. Г.Н.Сердюковской, Г.Гельница. М., 1985.
- Клинико-психологические исследования групповой психотерапии при нервно-психических заболеваниях / Под ред. Б.Д. Карвасарского и др. Л., 1979.
- Клюева Н.В.* Программа социально-психологического тренинга для педагогов (руководство для ведущего группы). СПб., 1992.
- Ковалев В.В., Буянов М.И.* Основы психотерапии детей и подростков // Психиатрия детского возраста. М., 1979.
- Ковалев Г.А.* О возможностях "активной" коррекции межличностных отношений // Семья и формирование личности. М., 1981.
- Ковалев С.В.* Психология современной семьи. М., 1988.
- Коган Д.А., Файбушевич В.М.* Элементарная практическая психотерапия. Ташкент, 1932.
- Коллектив. Личность. Общение: Словарь социально-психологических понятий. Л., 1987.
- Коломинский Я.Л.* Психология взаимоотношений в малых группах. Минск, 1976.
- Кондрашенко В.Т., Донской Д.И.* Общая психотерапия. Минск, 1993.
- 492
- Конечный Р., Боухал М.* Психология в медицине. Прага, 1983.
- Конончук Н.В., Семенова Тян-Шанская Н.В., Константинова О.Ю.* Исследование механизмов и эффективности психотерапии при нервно-психических заболеваниях. Л., 1982.
- Консторум С.И.* Опыт практической психотерапии. М., 1962.
- Конюхов Н.И.* Словарь-справочник по психологии. М., 1996.
- Копьев А. Ф.* Индивидуальное психологическое консультирование в контексте семейной теории // Вопросы психологии. 1986. № 4.
- Краткий психологический словарь. М., 1985.
- Кратохвил С.* Биографическая, тематическая и интеракционная ориентация в групповой психотерапии // Психологические проблемы психогигиены, психопрофилактики и медицинской деонтологии. Л., 1976.

- Кратохвил С.* Психотерапия семейно-сексуальных дисгармоний. М., 1991.
- Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М.* Психология малой группы: теоретический и прикладной аспекты. М., 1991.
- Кришталь В.В.* Исследование механизмов и эффективности психотерапии при нервно-психических заболеваниях. Л., 1982.
- Кришталь В.В.* Психотерапевтическая коррекция супружеской пары при сексуальной дисгармонии // Исследования механизмов и эффективности психотерапий при нервно-психических заболеваниях. Л., 1982.
- Кроль Л.М.* Между живой водой и мертвой: Практика интегративной психотерапии. М., 1998. (Библиотека психологии и психотерапии. Вып. 50).
- Кузьмин Е.С.* Основы социальной психологии. Л., 1967.
- Кулаков С.А.* Психопрофилактика и психотерапия в средней школе. СПб., 1996.
- Лабунская В.А.* Невербальное поведение. Ростов н/Д, 1986.
- Лаплани Ж. и др.* Словарь по психоанализу. М., 1996.
- Латыпов В.В.* Конфликт: протекание, способы разрешения, поведение конфликтующих сторон: Обзор зарубежных исследований по психологии конфликта // Иностранная психология. 1993.М" 2.
- Лаутербах В.* Эффективность психотерапии: критерий и результаты оценки // Психотерапия: от теории к практике. СПб., 1995.
- Лебединский М.С.* Очерки психотерапии. М., 1971.
- Лебединский В.В., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М.* Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. М., 1990.
- Леей Д.А.* Семейная психотерапия. История, теория, практика. СПб., 1993.
- 493
- Левитов Н.Д.* О психических состояниях человека. М., 1964.
- Ледер С* Возрастные аспекты групповой психотерапии при нервно-психических заболеваниях. Л., 1988.
- Ледер С* Групповая психотерапия при неврозах и психозах. Л., 1975.
- Ледер С.* Транскультуральные исследования в психотерапии. Л., 1989.
- Лежнепова Л.Н., Первое Л.Г.* Некоторые аспекты психотерапии неврозов (О значении так называемой рациональной психотерапии) // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 1977. № 2.
- Лейтц Г.* Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я.Л. Морено. М., 1994.
- Ле-Шон Э.* Когда ваш ребенок сводит вас с ума. М., 1990.
- Либих С.С.* Коллективная психотерапия неврозов. Л., 1974.
- Либих С.С.* Психотерапия и психология: Руководство по психотерапии. М., 1985.
- Либих С.С., Петров В.П.* Социально-психологические проблемы семьи: Учебн. пособие. Л., 1979.
- Линде НД.* Психотерапия в социальной работе. М., 1992.
- Липецкий М.Л.* Внушение и мы. М., 1983.
- Лусканова Н.Г* Пути психологической коррекции аномалий развития личности // Здоровье, развитие, личность / Под ред. Г.Н. Сердюковской, Д.Н. Крылова, У. Кляйнпетер. М., 1990.
- Лэндрет Г.Л.* Игровая терапия: искусство отношений. М., 1994.
- Майерс Д.* Социальная психология. СПб., 1997.
- Макаров В.В.* Беседа как основной путь понимания и воздействия. Красноярск, 1995.
- Макаров В.В.* Избранные лекции по психотерапии. М., 1999.
- Макаров В.В.* Метод кристаллизации проблем - новый вариант психотерапии // Обозрение Института психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. 1993. № 4.
- Макаров В.В.* Понимание психотерапии и подготовка профессионалов. Красноярск, 1994.
- Максимова Н.Ю.* Диагностика и коррекция поведения трудных подростков // Вопросы психологии. 1988. № 3.
- Макшианов С.И., Хрящев Н.Ю.* Психогимнастика в тренинге. СПб., 1993, 1996.
- Манова-Томова В.С., Пирьев Г.Д., Пенушлиева Р.Д.* Психологическая реабилитация при нарушениях поведения в детском возрасте. София, 1981.
- Марасанов Г.И.* Методы моделирования и анализа ситуации в социально-психологическом тренинге. Киров, 1994.
- Марасанов Г.И.* Социально-психологический тренинг. М., 1998
- 494
- Мархалин В.С., Цехенский В.М.* Эксперименты по восприятию музыки в аспекте физиологии //

- Творческий процесс и художественное восприятие. Л., 1978.
- Матейова З. и др.* Музыкаотерапия при заикании. Киев, 1984.
- Матышин В.П.* Будь еще умнее: Атлас психологического тренинга дошкольника. Тверь, 1993.
- Меерсон Ф.З.* Адаптация, стресс и профилактика. М., 1981.
- Мелибруда Е.* Я-ты-мы. Психологические возможности улучшения общения. М., 1986.
- Мельников А.К.* Эффективность групповой психотерапии при неврозах по данным катамнеза // Возрастные аспекты групповой психотерапии при нервно-психических заболеваниях. Л., 1998.
- Менегетти А.* Музыка души. Введение в онто-психологическую музыкотерапию. СПб., 1992.
- Методы моделирования и разработки нормативов постнатального сомато-психического развития. М., 1976.
- Миллер А.М.* Некоторые принципы психотерапевтического использования средств искусства в комплексе санаторно-курортного лечения // Психотерапия и деонтология в комплексе лечения и реабилитации больных на курорте. Харьков. 1979.
- Мишина Т.М.* Исследования семьи в клинике и коррекция семейных отношений // Методы психологической диагностики и коррекции в клинике. Л., 1983.
- Мишина Т.М.* Психологическое исследование супружеских отношений при неврозах // Семейная психотерапия при нервных и психических заболеваниях / Под ред. В.К.Мягер и Р.А. Зачепиского. Л., 1987.
- Мишина Т.М.* Семейная психотерапия и динамика "образа семьи" / Психогигиена и психопрофилактика / Под ред. В.К. Мягер и др. Л., 1983.
- Мишина Т.М.* Семейные конфликты и семейная психотерапия/ Психологические проблемы психогигиены, профилактики и медицинской деонтологии. Л., 1976.
- Морле С. и др.* Методы когнитивной терапии и тренинга социальных навыков. СПб., 1996.
- Музыка души. Введение в музыкотерапию. (Составлено по лекциям Антонио Менегетти.). СПб., 1992.
- Мухина В.С.* Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. М., 1984.
- Мягер В. К.* Теоретические предпосылки семейной психотерапии // Семейная психотерапия при нервных и психических заболеваниях / Под ред В.К.Мягер и Р.А.Зачепиского. Л., 1987. 495
- Мягер В.К., Мишина Т.М.* Семейная психотерапия при неврозах: Методические рекомендации. Л., 1976.
- Мягер В.К, Мишина Т.М.* Семейная психотерапия: Руководство по психотерапии. 2-е изд. / Под ред. В.Е. Рожнова. Ташкент, 1979.
- Наенко Н.И.* О некоторых вопросах изучения психологической напряженности // Психологические исследования. 1973. № 4.
- Никольская О.С., Боевская Е.Р.* Психолого-педагогическая коррекция раннего детского аутизма // Ранний детский аутизм. М., 1981.
- Нозм Дж.* Психология и психиатрия в США. М., 1984.
- Овчарова Р.В.* Справочная книга школьного психолога. 2-е изд., дораб. М., 1996.
- Основы возрастно-психологического консультирования: Учебно-метод. пособие. М., 1991.
- Павлов И.П.* Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных. М.; Л., 1938.
- Панков Д.В.* Рациональная и разъяснительная психотерапия: Руководство по психотерапии. Ташкент, 1985.
- Папп П.* Семейная психотерапия и ее парадоксы. М., 1998.
- Папуш М* Практическая психотехника. М., 1977.
- Пезешкиан Х.* Основы позитивной психотерапии. Архангельск, 1993.
- Пезешкиан Х.* Психосоматика и позитивная психотерапия. М., 1996.
- Пейсахов Н. М., Шевцов М.Н.* Прикладная психология. Казань, 1991.
- Пейсахов Н.М.* Практическая психология. Казань, 1991.
- Перлз Ф.* Опыты психологии самосознания. М., 1993.
- Петров Б. М* Краткий словарь психологических терминов и понятий. Лиепая, 1971.
- Петрова Е.Ю.* Использование сюжетов народной волшебной сказки в психокоррекционной работе // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 1996. № 3.
- Петровская Л.А.* Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. М., 1989.
- Петровская Л.А.* Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга.

М., 1982.

Петровский А. В. К разработке социально-психологического подхода и групповой психотерапии // Групповая психотерапия при неврозах и психозах. Л., 1975.

К вопросу о социально-психологических основах групповой психотерапии // Клинико-психологические исследования групповой психотерапии. Л., 1979.

496

Петровский А.В., Туревский М.А. Клинико-психологические исследования групповой психотерапии при нервно-психических заболеваниях. Л., 1979.

Петрушин В.И. Моделирование эмоций средствами музыки // Вопросы психологии. 1988. № 5.

Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. М., 1984.

Поляков Ю. Ф., Стиваковская А. С. Психологическая коррекция: ее роль и место в профилактике заболеваний // Современные формы и методы организации психогигиенической и психопрофилактической помощи. Л., 1985.

Практическая психология для менеджеров. М., 1996.

Практическая психология для преподавателей. М., 1997.

Практическая психология. Гродно, 1992.

Практическая психология / Под ред. М.К. Тутушкиной. СПб., 1993.

Прихожан А.М. Психокоррекционная работа с тревожными детьми // Активные методы в работе школьного психолога. М., 1990.

Проблемы дошкольной игры: психолого-педагогический аспект/ Под ред. Н.Н.Поддъякова, Н.Я. Михайленко. М., 1987.

Пряжников Н.С. Игровой метод профориентации / Под ред. Е.А. Климова. Пермь, 1989.

Пряжников Н.С. Игровые профориентационные упражнения. М.; Воронеж, 1997.

Психическое состояние и эффективность деятельности. М., 1983.

Психогигиена детей и подростков / Под ред. Г.Н. Сердюковской. М., 1985.

Психокоррекция. Теория и практика / Под ред. Ю.С. Шевченко, В.П. Добриденя, О.Н. Усановой. М., 1995.

Психологическая служба в вузе. Казань, 1981.

Психологическая служба школы / Под ред. И.В. Дубровиной М., 1995.

Психологический словарь / Под ред. В.В. Давыдова и др. М., 1983.

Психологический словарь. Киев, 1982.

Психология и педагогика игры дошкольника / Под ред. А.В. Запорожца, А.П. Усовой. М., 1966.

Психология: Словарь, 2-е изд., испр. и доп. М., 1990.

Психология: Словарь. М., 1990.

Психолого-педагогический словарь. Ростов н/Д., 1998.

Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б.Д. Карвасарского. СПб., 1988.

Психотерапия: от теории к практике: Материалы I съезда Российской психотерапевтической ассоциации. СПб., 1995.

497

Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1991.

Раппопорт С. С. Послеразводная ситуация в восприятии разведенных // Человек после развода / Под ред. Н.Я.Соловьева. Вильнюс, 1985.

Раттер М. Помощь трудным детям. М., 1997.

Ричардсон Р. Семейная психотерапия. М., 1992.

Ричардсон Р. Силы семейных уз. СПб., 1994.

Роберт Э. и др. Самоутверждающее поведение. Распрямись! Выскажись! Возрази! СПб., 1998.

Родари Д. Грамматика фантазии. М., 1978.

Роджерс К. Взгляд на психотерапию, становление человека. М., 1994.

Роджерс К. К науке о личности // История зарубежной психологии: тексты. М., 1986.

Роджерс К. О групповой психотерапии. М., 1993.

Рожина Л.Н. Развитие эмоционального мира личности. Минск, 1999.

Рожнов В.Е. К теории эмоционально-стрессовой психиатрии // Исследование механизмов и эффективности психиатрии при нервно-психических заболеваниях. Л., 1982.

Рожнов В.Е. Лекции по психотерапии. М., 1971.

Рожнов В.Е. Методические указания по коллективной эмоционально-стрессовой методике гипнотерапии алкоголизма. М., 1975.

Рожнов В.Е. Эмоционально-стрессовая психотерапия VII Всесоюзный съезд невропатологов и

- психиатров. М., 1981. Т. 3.
- Рожнов В.Е., Бурно М.Е.* Концепция эмоционально-стрессовой психотерапии и ее практическое применение // Пограничные нервно-психические расстройства. М., 1983.
- Рожнов В.Е., Драпкин Б.З.* Особенности психотерапии детей и подростков: Руководство по психотерапии. М., 1974.
- Рожнов В.Е., Чаргейшвили Ю.П.* Психиатрия, профилактика, психогигиена: Руководство по психотерапии. М., 1974.
- Рудестам К.* Групповая психотерапия. СПб., 1998.
- Руководство по психотерапии / Под ред. В.Е. Рожнова. М., 1985.
- Руководство практического психолога: психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / Под ред. И.В.Дубровиной М., 1995.
- Русманис Ю.Э.* Проблемы системного подхода в психиатрии. Рига, 1977.
- Сабина-Коробочкина Т.Т. и др.* К вопросу об арттерапии в системе трудотерапевтических мероприятий при неврозах // 498
- Организация и практика трудовой терапии в психиатрии и неврологии. Л., 1982.
- Саймон Р.* Один к одному. Беседы с создателем семейной терапии. М., 1996.
- Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. Л., 1979.
- Самоукина Н.В.* Игры в школе и дома: психотехнические упражнения и коррекционные программы. М., 1993.
- Самоукина Н.В.* Сравнительная эффективность применения в профориентации активных методов и консультации // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. 1990. №1.
- Сандлер Дж., Дэр К. и др.* Пациент и психоаналитик: основы психоаналитического процесса. Воронеж, 1993.
- Сатир В.* Как строить себя и свою семью. М., 1992.
- Семейная психотерапия при нервных и психических заболеваниях. Л., 1978.
- Семья в психологической консультации. Опыт и проблемы психологического консультирования / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. М., 1989.
- Семья глазами психолога. М., 1995.
- Сидоренко Е.В.* Опыт профориентационного тренинга. СПб., 1995.
- Сидоренко Е.В., Захаров В.П.* Методы практической психологии общения. Л., 1990.
- Ситников А.П.* Современные прикладные психотехнологии: процесс и язык коммуникаций. М., 1992.
- Скроцкий Ю.А.* Психотерапия увлечениями как новый метод лечения при психопатиях у подростков // Медико-психологические аспекты реабилитации детей с психическими заболеваниями. Л., 1978.
- Слободяник А.П.* Психотерапия, внушение, гипноз. Киев, 1983.
- Слуцкий А.С.* Групповая эмоционально-стрессовая психотерапия в клинике пограничных состояний. М., 1984.
- Слуцкий А.С.* Поведенческая психотерапия как одна из форм эмоционально-стрессового психического воздействия // Исследование механизмов и эффективной психотерапии при нервно-психических заболеваниях. Л., 1982.
- Слуцкий А.С., Цапкин В.Н.* Групповая эмоционально-стрессовая психотерапия: Руководство по психотерапии. Ташкент, 1985.
- Смехов А.В.* Опыт психологической диагностики и коррекции конфликтного общения в семье // Вопросы психологии. 1985. № 4. 499
- Соложенкин В.В.* Принципы групповой психотерапии личностно-средового взаимодействия // Вестник гипнологии и психотерапии. 1992. № 2.
- Соснин В.А., Лунев П.А.* Учимся общению: взаимопонимание, взаимодействие, переговоры, тренинг. М., 1993.
- Спиваковская А.С.* Нарушение игровой деятельности. М., 1980.
- Спиваковская А.С.* Профилактика детских неврозов. М., 1988.
- Статусная психотерапия как метод коррекции положения ребенка в группе: Методические рекомендации // Сост. Т.В. Сенько, В.Г. Куренкова. Минск, 1987.
- Сталин В.В.* Психологические основы семейной терапии // Вопросы психологии. 1987. № 6.
- Стрелкова Л.П.* Роль игры-драматизации в развитии эмоций у дошкольников // Игра и ее роль в

- развитии ребенка. М., 1978.
- Стюард Я., Джойнс В.* Современный транзактный анализ. СПб., 1996.
- Ташлыков В.А.* Клинико-психологические исследования групповой психотерапии при нервно-психических заболеваниях. Л., 1979.
- Ташлыков В.А., Фробург И.* Исследование "вербализации" (эмпатической коммуникации в психотерапии) в связи с задачами учебного тренинга психотерапевта // Современные формы и методы организации психогигиенической и психопрофилактической работы. Л., 1985.
- Теория и практика медицинской психологии и психотерапии. СПб., 1994.
- Толстых А. В.* Возрасты жизни. М., 1988.
- Томе Х, Кэхеле Х.* Современный психоанализ: В 2 т. М., 1996.
- Тутушкина М.К. и др.* Практическая психология для преподавателей. М., 1997.
- Тутушкина М.К.* Проблема личностного и профессионального развития с позиций практической психологии // Вестник БПА. 1995. №2.
- Уотсон Дж.* Психология как наука о поведении. М.; Л., 1926.
- Урсано Р., Зенненберг С, Лазар С.* Психодинамическая психотерапия: краткое руководство. М., 1992.
- Федоров А.П.* Методы поведенческой психотерапии. Л., 1987.
- Федоров А.П.* Интеграция принципов и методов поведенческой психотерапии в систему личностно-ориентированной (реконструктивной) психотерапии // Интегративные аспекты современной психотерапии. Л., 1992.
- Федоров А.П.* Когнитивная психотерапия. СПб., 1991.
- 500
- Фейдимен Дзк., Френгер Р.* Личность и личностный рост. М., 1991. Вып.1.
- Фейдимен Дж., Френгер Р.* Личность и личностный рост. М., 1992. Вып. 2.
- Филатов А. Т, Морозов А.М.* Руководство по психотерапии. Ташкент, 1985.
- Филатова Г.Е.* Английский язык: тренинговый курс. Ростов н/Д, 1997.
- Форверг М., Альберг Т.* Характеристика социально-психологического тренинга поведения // Психологический журнал. 1984. №4.
- Франкл В.* Человек в поисках смысла. М., 1990.
- Фрейд А.* Введение в технику детского психоанализа. М., 1991.
- Фрейд З.* Введение в психоанализ: Лекции. М., 1989.
- Фрейд З.* Психоаналитические этюды. Минск, 1991.
- Фрейд З.* Психология "Я" и защитные механизмы. М., 1993.
- Фрейд З.* Психология бессознательного. М., 1991.
- Фрейд З.* Толкование сновидений. М., 1991.
- Фрустрация, конфликт, защита // Вопросы психологии. 1991. № 1.
- Фурот Дж Б.* Невротик, его среда и внутренний мир. М., 1957.
- Харин С.С.* Искусство психотренинга. Заверши свой гештальт. Минск, 1998.
- Хек К.* Групповая психотерапия при неврозах и психозах. Л., 1975.
- Хрестоматия по гуманистической психотерапии / Сост. М. Па-куш. М., 1995.
- Хрестоматия по телесно-ориентированной психотерапии и психотехнике. М., 1992.
- Цзен Н.В., Пахомов Ю.В.* Психотехнические игры в спорте. М., 1985.
- Цзен Н.В., Пахомов Ю.В.* Психотренинг: игры и упражнения. М., 1988.
- Цыцарев С.В.* Мотивы обращения к психотерапевту // Психотерапия: от теории к практике. СПб., 1995.
- Чева С.И.* Семейная системная Психотерапия при невротических и психопатических расстройствах у детей и подростков // Интегративные аспекты современной психотерапии. СПб., 1992.
- Чистякова М.И.* Психогимнастика. М., 1990.
- Шевченко Ю.С.* Коррекция поведения детей с гиперактивностью и психопатоподобным синдромом. М., 1997.
- Шерешевский А.М.* Идеи семейной психотерапии в истории отечественной психотерапии // Семейная психотерапия при
- 501
- нервных и психических заболеваниях / Под ред. В.К. Мягер и Р.А. Зачепиского. Л., 1987.
- Шерман Р., Фредман Н.* Структурированные техники семейной и супружеской терапии: Руководство / Под ред. А.З. Шапиро. М., 1997.

- Шертук Л., Соссюр Р.* Рождение психоаналитика. От Месмера до Фрейда. М., 1991.
- Шипулин Г. П.* Лечебное влияние музыки // Вопросы современной психоневрологии. Т. 38. Л., 1966.
- Штангль А.* Язык тела. Познание людей в профессиональной и обыденной жизни. М., 1988.
- Щур В. Г.* Способы разрешения реальных и воображаемых конфликтов между участниками совместной деятельности // Исследование по педагогической психологии. М., 1978.
- Эберлейн Г.* Страхи здоровых детей. М., 1981.
- Эйдемиллер Э.Г.* Методы семейной диагностики и психотерапии: Методическое пособие. М., 1996.
- Эйдемиллер Э.Г.* Особенности семейной психотерапии в подростковой психиатрической клинике // Психотерапия при нервных и психических заболеваниях. Л., 1973.
- Эйдемиллер Э.Г.* Семейная системная когнитивно-поведенческая психотерапия. Л., 1990.
- Эйдемиллер Э.Г.* Тактика семейной психотерапии при психопатиях и психопатоподобных расстройствах подросткового возраста // Семейная психотерапия при нервных и психических заболеваниях. Л., 1978.
- Эйдемиллер Э.Г., Кулаков С.А.* Групповая психотерапия у подростков с пограничными нервно-психическими расстройствами // Журнал невропатологии и психиатрии. 1990. № 5.
- Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В.* Анализ семейных отношений у подростков. Л., 1980.
- Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В.* Использование игровой психотерапии для коррекции нарушений поведения у подростков // Психогигиена и психопрофилактика. Л., 1983.
- Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В.* Психологическая коррекция делинквентного поведения у подростков с отклонениями характера // Исследование механизмов и эффективности психотерапии при нервно-психических заболеваниях. Л., 1982.
- Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В.* Семейная психотерапия. Л., 1990.
- Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В.* Психология и психотерапия семьи. СПб., 1999.
- Эльконин Б.Д.* Введение в психологию развития. М., 1994.
- Эльконин Д.Б.* Психология игры. М., 1977.
- 502
- Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция // Вопросы психологии. 1989. № 1.
- Энрайт Д.* Гештальт, ведущий к просветлению. СПб., 1994.
- Юсупов С.Д.* О применении психологического феномена "насыщаемости" для психотерапии // Сборник научных трудов. Т. 63. Фрунзе, 1970.
- Ялов А.М.* Интегративно-динамическая модель групповой психотерапии (на основании анализа интеракции членов группы) // Интерактивные аспекты современной психологии СПб., 1992.
- Яценко Т.С.* Социально-психологическое обучение в подготовке будущих учителей. Киев, 1987.
- 503