

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД В ПРАКТИКЕ РАБОТЫ ДЕТСКОЙ ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ ГРУППЫ

Санцевич Д.В., Круглова А. Е.

Психология под ред. Я. Л. Коломинского – Минск, 2002. - № 1 (с. 105-110), № 2 (с. 56-70).
<http://santsevich.blogspot.com/p/1.html>

Данная статья представляет собой попытку проанализировать и обобщить опыт работы детской психокоррекционной группы, проводившейся авторами в ноябре 1999 - мае 2000 г.г. в рамках работы учебно-практической лаборатории клинической психологии факультета прикладной психологии БГПУ им. М Танка.

В октябре – ноябре 1999 года несколько клиентов обратились в лабораторию за консультацией по поводу взаимоотношений со своими детьми. Перед психологом - консультантом стояла задача оказания психологической помощи детям 6 - 8-летнего возраста, пережившим травмирующие и кризисные события (родовые травмы, случаи сильного испуга; смерть одного из родителей, развод родителей, развод родителей и появление новых членов семьи).

ОБОСНОВАНИЕ ПОДХОДА

Сам перевал тянулся издалека. А там, куда уходила волшебная дорожка, он поднимался и переходил в горный гребень. Дальше волшебная дорожка терялась среди скал, и уследить за ней было трудно.

В. Г. Кротов

... когда вещь придумана, она уже вполне настоящая, у нее уже своя жизнь началась. Может, все, что придумаешь, даже и раньше где-то было, только мы о нем не догадывались.

В. Г. Кротов

Стратегию своей работы мы выстраивали в соответствии с выявленными психологическими особенностями клиентов и нашими собственными теоретическими представлениями. Теоретической основой нашего подхода является концепция психологического здоровья личности, интенсивно разрабатываемая в конце XX века [14, 1, 10]. Психологическое здоровье рассматривается в ней как динамический процесс жизни личности, в котором сбалансированы рефлексивный, когнитивный, эмоциональный, коммуникативный и поведенческий аспекты. Психологическое здоровье представляет собой качественно особое состояние личности, характеризующееся способностью личности к преодолению кризисных и травмирующих жизненных событий без отрицательных последствий для здоровья. Акцент на развитие у клиента таких способностей во многом обеспечивает превентивный эффект психотерапии.

Любое психотерапевтическое направление выдвигает свои критерии психологического здоровья. В психоанализе это – критерий интегративности прошлого и настоящего опыта, осознание источника проблем, отреагирование патологического поведения. В гуманистической школе К. Роджерса, С. Джурарда и др. – это высокий уровень самоуважения, автономность, отношение к другому человеку как к неповторимой ценности, эмоциональное самовыражение, открытость опыту и чувствам.

Приведенные выше примеры иллюстрируют и современное состояние психотерапии в целом, которое характеризуется процессом выработки её целостной парадигмы на уровнях теоретической интеграции, психотерапевтической полипрогмазии и методического эклектизма [11].

Эту тенденцию отражает интегративный подход [13, 4], стремящийся предложить концепцию, выходящую за рамки какой-либо отдельно взятой теории, и привести существующее богатство разнообразия видов психотерапии к единому общему знаменателю. Таким знаменателем является результат, а не процесс психотерапии, ответ в первую очередь на вопрос: "Что необходимо для этого человека, для этой группы?" и только во вторую – "Как я могу помочь?". В. Сатир сказала об этом так: "При всем моем желании я не могу отнести себя ни к одной из перечисляемых вами

категорий... Моя психотерапия включает элементы всех перечисленных вами направлений психотерапии. Я думаю, что было бы важно прекратить подразделять психотерапию на различные школы и приглядеться к работе психотерапевтов в рамках этих школ. При таком подходе, возможно, окажется, что моя психотерапия отличается тем, что я концентрируюсь на развитии здоровья и считаю все симптомы препятствиями на пути к здоровью. Следовательно, моя работа направлена на улучшение здоровья, а здоровье, в свою очередь, устраняет эти препятствия". [3].

Несмотря на то, что существующие подходы к психотерапии и коррекции сосредоточены на их различных аспектах и проблемах, эти подходы не столь различны по отношению к объекту своего воздействия – человеческой личности [3]. Основанием для концептуального синтеза теоретических направлений для нас является модель психологического здоровья. Интегративный подход позволяет реализовать эту модель, исходя из представлений о целостном реагировании организма на психогенные воздействия.

Перейдем к рассмотрению психологических особенностей клиентов.

В ходе первичных обследований психологом - консультантом были зарегистрированы следующие жалобы родителей: непослушание, склонность к аффективным вспышкам, тревожность, капризность, трудности вступления в контакт и проблемы взаимоотношений со сверстниками (А., Р., Ф.)¹; обидчивость, плаксивость (А., О.); неуверенность ребенка, неумение постоять за себя (Т., О.); стеснительность, необщительность, замкнутость ребенка, боязнь "публичных ситуаций" (А., Т.); неустойчивость внимания, повышенная возбудимость, высокая утомляемость (Е., Р., Д., Н.); трудности в обучении и во взаимодействии со сверстниками (Е., Д.); неуспеваемость, нежелание посещать школу (Н.); страхи (Р., Ю.); интенсивный настойчивый беспричинный страх, тревожность, подавленность, тремор пальцев рук (Л.); домашнее воровство (Ф.), излишняя привязанность к матери и, в то же время, оппозиция по отношению к ней (А.).

Психологические обследования детей включали в себя клиническую беседу и необходимые в каждом случае, с точки зрения психолога - консультанта, методики: проективные рисуночные тесты ("Статический рисунок семьи", "Кинетический рисунок семьи", "Несуществующее животное"), проективную методику "Сказки Дюсс", методику цветовых выборов Люшера. В результате обследований были установлены такие специфические нарушения и проблемы детей, как: семейное неблагополучие (Р., Д., О., Е., Н., В., А., Ф., Т.), трудности адаптации к школьной жизни (Д., Е., Н., Т.), ослабленное соматическое здоровье (Е., Н.), психические и соматические нарушения различной степени тяжести: психогенная аллергия (Н.), синдром дефицита внимания (Е., Р.), реакции протеста (оппозиции) в форме элективного (избирательного) мутизма, патологически привычные действия (Д.), фобии (Л.), фобический невроз (Р.), робость и застенчивость (Т., А.), мозговая патология (Е.).

В результате анализа семейных контекстов во всех рассматриваемых случаях были выявлены нарушения детско - родительских отношений. В первую очередь страдал эмоциональный компонент образа жизни семьи. Зафиксированы существование запрета на выражение эмоций, особенно отрицательных ("*Прикуси язык!*", "*Думай, что говоришь!*"); негласный запрет на выражение и обсуждение чувств, связанных с переживанием горя, страха перед смертью, одиночества и незащищенности.

Е. Н. Захарова отмечает [2], что в таких семьях родители, высоко оценивая себя как родителей, тем не менее, имеют тенденцию воспринимать ребёнка в качестве объекта манипуляции, подчинять его не только системе социальных требований, но и личным собственным планам, собственному настроению, не воспринимая его в качестве равноправного партнёра взаимодействия, который имеет свои планы, переживания, настроение.

С помощью методов наблюдения и клинической беседы нами были выявлены следующие особенности дисфункциональности семей: жёсткость структуры фиксированных ролей либо её отсутствие; наличие патологизирующих ролей ("больной ребёнок", "неисправимый", "семейный тиран", "слабак", "спасительница"); слабая проницаемость внешних границ, семьи, осуществление основных контактов по родственным связям; избыточная ригидность или диффузность границ семейных подсистем.

Для детей из таких семей характерно неумение гармонично включаться в социальную среду, осваивать новые социальные роли, устанавливать и поддерживать контакт с окружающими.

¹ Группа была гетерогенной. В целях конфиденциальности все имена изменены и сокращены.

Таким образом, объектом психокоррекции стали нарушенные отношения личности. Огромный потенциал для изменения системы отношений, неадекватных реакций и форм поведения заложен в групповой форме работы [7, 8]. Она создает уникальную терапевтическую ситуацию, в которой психолог имеет возможность осознанно и целенаправленно использовать взаимодействия и взаимоотношения, возникающие между участниками группы.

На основании полученных данных была проанализирована необходимость групповой коррекции для каждого из детей и возможность их включения в работу формирующейся группы. В результате психологи пришли к выводу о целесообразности организации детско-родительской психокоррекционной группы. Было получено согласие детей и их родителей на участие в работе.

ОРГАНИЗАЦИЯ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ

Он рассказывал, что нужно человеку для путешествия к Источнику. Говорил, что до Источника не доберешься, пока дружишь с Жаденцией и Завидаком, пока тебя задерживают Кайфуха или Лень-мачеха, пока твоя своениточка вдернута в иголку-своеволку, пока слушаешь речи Серого Теня, пока на тебе виснут Обидюки, пока не научишься избавляться от Страха-тарараха и унимать Злénка, пока не подружишься как следует с Верхними Жителями...

В.Г. Кротов

Первоначально для детей планировалась неоднородная группа закрытого типа численностью **6 - 8** человек, с продолжительностью групповой работы **20 - 25** занятий, периодичностью – **1** раз в неделю и длительностью одного занятия – **35 - 45** минут. В виду сложности общей клинической картины было решено, что в группе будут работать два психолога – ко-терапевта. Родительская группа должна была работать параллельно с детской под руководством психолога – консультанта, проводившего первичные обследования и консультации клиентов.

Оценка клинической ситуации и определение условий предстоящей работы позволили сформулировать соответствующие цель и задачи.

Цель работы детской психокоррекционной группы – коррекция нарушенной системы отношений, неадекватных реакций и форм поведения путем воздействия на основные компоненты отношений личности: когнитивный, эмоциональный и поведенческий.

В когнитивной сфере задача состояла в том, чтобы способствовать осознанию ребёнка того, что именно вызывает у него тревогу, каким образом его отношение и поведение влияют на возникновение или предотвращение травмирующих ситуаций.

В эмоциональной сфере – предоставить возможность распознавать и выражать свои чувства более полно, раскрыть свои проблемы с соответствующими чувствами; получить эмоциональную поддержку и повысить самоуважение, почувствовать собственную значимость; осуществить эмоциональную коррекцию своего восприятия, способов переживания и реагирования на отношения с окружающими.

В поведенческой сфере – развить навыки полноценного общения, сократить недостаточно адаптивные поведенческие стереотипы, адекватные формы поведения и реагирования вырабатывать и закреплять, базируясь на достигнутых результатах в познавательной и эмоциональной сферах.

НАЧАЛО ГРУППОВОЙ РАБОТЫ

"... я тоже побывал в Волшебном путешествии. Оно было не совсем таким, как у тебя, у каждого ведь оно проходит по-своему, но я тоже кое-что повидал и кое-что испытал. И брызги Источника на себе чувствовал, а рассказать про них тоже не сумею..."

Первоначальной задачей в работе с детской психокоррекционной группой стало создание терапевтической среды, призванной обеспечить условия для живого непосредственного общения, способствующего сплочению, самораскрытию и свободному самовыражению в заведомо безопасной обстановке.

Первое занятие проводилось в присутствии родителей. В новой ситуации, как на лакмусовой бумажке, проявился ряд психологических трудностей клиентов: неуверенность в себе, конформность, трудности адаптации в новой ситуации и вступления в контакт, застенчивость, замкнутость, недостаток автономности, тревожность. Дети ориентировались друг на друга при выполнении заданий, искали поддержки мамы при возникновении затруднений, а также одобрения результатов своих действий. Характерными проявлениями реакции на новую ситуацию были, кроме того, "клоуничество", скованность в движениях, мимике и речи.

Так **Р.** находился все время в позиции настороженного наблюдателя, выполнял задания механически, не "включаясь" эмоционально. Его замешательство проявлялось в потерянном или старческом выражении лица.

У **Д.** зафиксированы проявления множественных тиков. Все занятие он наблюдал за происходящим, не отходя от мамы.

Н. пытался познакомиться и установить контакт с другими детьми, проявлял сообразительность, выполняя задания, и "клоуничал" тогда, когда, по его мнению, его никто не замечал.

А. выполнял все задания с оглядкой на других детей. На вопросы, адресованные ему, не отвечал, отводя взгляд и ориентируясь на реакцию мамы в поисках ее поддержки.

Ю. и **О.** вели себя уравновешенно и достаточно непринужденно для первого занятия.

Т. выделялся скованностью в движениях, мимике и речи, неуверенностью в себе, застенчивостью.

Психологам удалось установить контакт с детьми. Большинство маленьких клиентов с удовольствием согласились прийти снова.

РАБОТА С РОДИТЕЛЯМИ

Не потому, что он все это забыл. Он был уверен, что никогда в жизни этого не забудет. Просто это было какое-то нерассказываемое.

В. Г. Кротов

На родительском собрании, состоявшемся после первого занятия детской психокоррекционной группы, были разъяснены цели и задачи предстоящей работы, представлен план и расписание работы группы, выявлены ожидания и пожелания родителей относительно развития детей. Родители подписали контракт об участии детей в групповой психокоррекции, в котором оговорены время действия договора (количество занятий), обязательства и ответственность в связи с участием в работе. Было принято решение о параллельной работе родительской группы.

Забегая вперед, здесь же отметим, что нашим планам относительно параллельного ведения родительской группы не суждено было осуществиться. Целью работы родительской группы была коррекция детско-родительских взаимоотношений. После первых двух занятий, посвященных проблеме эффективного взаимодействия с детьми, стала очевидной несостоятельность данной формы работы ввиду отсутствия самого важного клинического критерия включения в группу – мотивации. Большинство из родителей не допускали мысли о том, что они несут ответственность за сложившуюся ситуацию, что недостаточно хорошо справляются с ролью родителя, что помощь нужна им самим. Кроме того, обнаружились опасения, связанные с тем, что может выявить процесс групповой коррекции. Ориентация на себя, на собственные интересы и проблемы, перекладывание ответственности за развитие собственного ребёнка – вот те причины, на основании которых был изменен подход к работе с родителями.

После каждого занятия детской группы мы некоторое время общались с родителями, которые были к этому расположены. Это предпринималось нами с целью обеспечить эмоциональную поддержку детям дома и получить информацию об их жизни вне группы. После появления первых позитивных результатов у детей, родители проявили бóльшую заинтересованность в контакте с психологами группы. Стало возможным обсуждение текущих проблем и некоторых трудностей

взаимодействия с детьми. Отметим, что у тех детей, чьи родители ожидали от них позитивных изменений и в дальнейшем, динамика выхода из кризиса была очевидной, психологическое состояние улучшалось быстрее. В последствии работу с родителями мы проводили также в форме индивидуальных бесед по их запросу, иллюстрируя свои выводы об изменениях в поведении ребёнка более нейтральным источником информации - видеозаписью работы ребёнка в группе. Было проведено 5 таких консультаций.

О прекращении групповой работы на время летних каникул все участники и их родители были информированы за две недели. В течение этого времени каждый имел возможность каким-то образом отнестись к факту завершения занятий. И если у детей эта новость вызвала некоторое разочарование, то часть родителей отнеслась к сообщению нейтрально, другая – выразила готовность к сотрудничеству в будущем учебном году.

ДИНАМИКА ГРУППЫ

У Игры - в – игры есть три правила. Первое – строить, а не ломать. Второе – плыть к настоящему, а не уплывать от него. Третье – играть всерьез, но не забывать, что играете. А все остальные правила придумайте сами. Оглянитесь!

В. Г. Кротов

Нам потребовалось 5 занятий, чтобы ослабить естественную настороженность детей, вызванную новой ситуацией участия в детской группе.

Свою работу на этом этапе мы выстраивали на основе "триады Роджерса": безусловное позитивное отношение, эмпатия, конгруэнтность; идеях индивидуальной психологии А. Адлера ("о комплексе неполноценности") и концепции нарушений взаимодействия между индивидом и его окружением Ф. Перлза. Акцент в работе был поставлен на понижение уровня тревожности и установление более доверительной атмосферы. Технически психокоррекция осуществлялась нами по принципу "игра в игре", в принципах организации которой мы опирались на недирективную игровую терапию В. Акслайн [15]. Для подавляющего большинства детей это был новый опыт взаимоотношений без принуждения, указаний и давления.

Общей игрой всех занятий стало ПУТЕШЕСТВИЕ, идея которого взята из повести – сказки В. Г. Кротова "Волшебный Возок" и сказки "Волшебник Изумрудного города" в переводе А. К. Волкова. Путешествие, на наш взгляд, как нельзя лучше отражает процесс психокоррекции, его балансирование между наукой и искусством. Подобно героям сказки "Волшебник Изумрудного города" дети не знают или не могут поверить в то, что в них самих заключается всё необходимое для того, чтобы справиться со своими проблемами, и отправляются в путь. Задача психолога – помочь ребёнку раскрыть собственные ресурсы и научиться ими пользоваться.

Игрой каждого занятия была одна из СТРАН на пути волшебного возка. В нём мы отправились в дорогу, чтобы найти ответы на трудные вопросы своей жизни. В каждой СТРАНЕ ("Страна гномов", "Страна игрушек", "Страна воздушных шаров" и др.) – своя жизнь – логическая цепочка игр различного значения, содержания, длительности, количества участников и пр.

Поскольку Д. и Е. увлеченно создавали и изучали всевозможные планы и схемы, заполнение КАРТЫ ПУТЕШЕСТВИЯ стало ритуалом группы. На ней дети в конце каждого занятия отмечали СТРАНУ, в которой побывали. КАРТА ПУТЕШЕСТВИЯ была хорошим подспорьем во время рефлексии предыдущего занятия и средством диагностики эмоционального состояния участников в начале групповой работы.

Одним из самых популярных у детей приемов стало отождествление себя с выбранной игрушкой. По нашим наблюдениям, это открывало возможности, для новых переживаний через примерку какого-то определенного состояния благодаря воображаемой роли и для отражения жизненных ситуаций в ходе импровизации. Желание большинства детей (Н., О., Р., Е., Ю.) увидеть себя на экране подсказало нам о возможности использования видеокамеры в качестве еще одного "инструмента" для коррекции. На 5 занятии мы предложили детям принять участие в игре, в которой "наш корреспондент" брал интервью у жителей "Страны Воздушных шаров". Видеокамера в качестве непосредственного участника игры стала катализатором активности детей при подготовке к

интервью (придумывание и изготовление жителей Страны Воздушных шаров), способствовала организованности и слаженности работы группы, сосредоточенности игроков на выполнении задания.

Хорошо вжившись в роли жителей Страны Воздушных шаров, **О., Е., Н., Ю., и А.** достаточно неформально и непосредственно общались друг с другом, смогли ответить перед камерой на вопросы "нашего корреспондента": *"Чего бы тебе хотелось больше всего на свете?", "Есть ли у тебя друзья?", "Представь, что у тебя в руках оказалась Волшебная палочка (Шапка-Неведимка). Что ты сделаешь?"*. В ходе игры "жители" знакомились, интересовались особенностями внешнего вида друг друга, мерялись силой и ловкостью, умением летать и пр.

Д. отказался участвовать в игре, но заинтересованно наблюдал за другими, сидя рядом с мамой. **Т.** старательно выполнял все задания, ориентировался на других детей, копировал их действия и эмоциональные реакции, но так и не смог вообразить своего героя, вжиться в роль.

Эффект от видеозаписи "интервью" превзошел наши ожидания. Дети не только обратили внимание на разницу между реальными и возможными вариантами своего поведения, но и стали использовать во время следующих встреч некоторые свои открытия: как правило, они воспроизводили элементы своего собственного поведения, имевшего успех и одобрение.

Таким образом, видеообратная связь [6] предоставила участникам возможность исследовать свое перевоплощение, способствовала повышению уровня рефлексии и переносу опыта взаимодействия, полученного в этой игре, на свойственное каждому "обычное" поведение.

Мы использовали игру как естественный способ реагирования конфликтов, травмирующих событий. Одновременно она была и хорошим диагностическим инструментом. Играя на занятиях с детьми, мы пытались ответить на вопросы о том, *какую игрушку выбирает ребенок для игры, чего (каких игрушек, героев) избегает, что характерно для его поведения, на сколько он вовлечен в игру, каково содержание его игры, между кем и чем происходит общение в игре*. По её развитию мы судили об особенностях наших детей, о динамике группы. По ней мы выверяли выбранный путь.

Так **Т.**, который не умел выражать свой гнев даже тогда, когда его специально провоцировали психологи, выбирал самую агрессивную игрушку из предложенных, например, крокодила. В его руках устрашающий и сильный КРОКОДИЛ превращался в безобидного и уступчивого КРОШКУ - КРОКОКОШУ, который с неподдельным интересом наблюдал за разворачивающимися событиями игры, но сам избегал каких-либо проявлений активности и инициативы. Можно было бы предположить, что КРОКОДИЛ затаился и выжидает удобного момента, когда жертва приблизится к нему так близко, что у нее просто не останется шансов. Но КРОШКА – КРОКОКОША застенчиво улыбался любому обратившемуся к нему участнику игры, на любое предложение, вторжение на территорию КРОКОДИЛА или агрессивный выпад против него.

Игры наших детей часто отличались интенсивными эмоциональными и двигательными реакциями (**Р., Е., О., Н.**). Им было трудно соблюдать очередность и правила игры. Они тяжело переживали свой проигрыш и чужой выигрыш (**Е., Р.**). Это дети "не доигравшие" или вовсе не умеющие играть.

В зависимости от целей и ситуации мера участия психологов в игре варьировалась от наблюдения одного из нас за происходящим до руководства определенным эпизодом игры. Очень важно было почувствовать, *каким* должен быть контакт с *этим* ребенком в *этой* игре *сейчас*. Чем точнее был этот контакт, тем эффективнее участие взрослого: либо сейчас главное – обратить внимание ребёнка на его чувства, либо – на содержание игры, либо – на ситуации из его жизни. В создании доверительных отношений большую роль сыграло умение психологов не притворяться, а спонтанно переживать происходящее в ходе игры. Поэтому мы использовали в работе только то, что нравится нам самим.

На протяжении первых пяти занятий **Д., А., Р.** и **Т.** проявляли скованность, при этом **Д., А.** и **Е.** часто "выпадали" из процесса, отказывались выполнять упражнения и задания; **Н., О., Е.** и **Ю.** были активны в освоении пространства, проявляли интерес к участникам группы, а также к содержанию занятий. **Е.** и **О.** просили заранее сказать, на какую тему будет следующее занятие. **О., Ю., Н.** и **Е.** стали самостоятельно играть в предложенные психологами игры.

Как мы и предполагали, любая деятельность отражала манеру поведения ребёнка в новой ситуации. Так, начиная рисовать, вырезать или нанизывать бусинки на нить, **Р., Н.** и **А.** долго выбирали себе место для работы, долго устраивались на нем, оглядываясь на остальных детей. **Е.**

начинал и бросал по - несколько раз, а **Т.** и **Ю.** выполняли задание с завидным усердием, внимательно, не спеша.

Придя в группу, **Е.** с неподдельным любопытством изучал новую обстановку. Похоже, окружающие предметы заинтересовали его больше, чем новые лица. **Е.** был погружен в свои наблюдения. Иногда удавалось "вернуть" его к работе на 3-5 минут, затем внимание мальчика переключалось на очередной объект, при этом **Е.** мог обратиться с вопросом: *"А что это у вас здесь такое?"* Он продолжал свои исследования с убывающей интенсивностью на нескольких последующих встречах группы, до тех пор, пока не удостоверился в безопасности пространства. Мальчик охотно участвовал в подвижных играх ("Слепой кот", "Белые медведи", "Прятки"), любил "водить" и выигрывать, следил за выполнением игроками правил.

Со слов большинства родителей, для их детей занятия в группе стали важным событием в жизни: *"Сын по собственной инициативе рассказал мне о том, что делал на прошлом занятии", "Просил, чтобы я поиграла с ним в игру, в которую играли в группе", "Ждёт следующей встречи".*

Характер и интенсивность реакций адаптивного поведения, в целом, значительно дополнили клиническую картину. В этот период особенно ярко в поведении детей проявились следующие проблемы: заниженная самооценка, синдром дефицита внимания, импульсивность, возбудимость, дезорганизованность, низкая толерантность к фрустрации. В целом, группа была пассивной, активность участников – хаотичной, эмоциональная атмосфера – положительной, но напряжённой.

Проанализировав групповую динамику, следующий этап работы решено было выстраивать на теоретических предпосылках психодинамического направления посредством терапии искусством. Большая часть занятий была отдана различным видам творчества (рисунок, аппликация, драматерапия, музыка и танец). Такая форма отражает опыт, знания и проблемы ребёнка, а значит, и его отношения, желания, потребности и чувства. Мы использовали рисование и игры с красками для отреагирования и сублимации агрессивных импульсов и различных эмоциональных состояний (подавленность, страх, гнев и т. д.). Это позволило снизить их внешние проявления, в символическом виде выразить внутренние конфликты и неосознанные стремления. Как правило, **Д.** не разговаривал ни с кем, кроме мамы. Рисунок стал для него своего рода речью, способом установления контакта с группой. Он "во все глаза" наблюдал за реакцией других детей на свою работу, с интересом рассматривал их рисунки.

На занятия группы дети приезжали после уроков, нередко уставшие, взволнованные или переполненные обидой. Обычно в начале встречи каждому из участников отводилось некоторое время для ответа на один – два вопроса, которые касались либо того, что происходило на прошлом занятии, либо событий прошедшей недели, либо того, что происходило "здесь и сейчас".

"Не знаю" – было любимым ответом **Т.** на любой открытый вопрос. Кроткий изучающий взгляд в глаза собеседника, маска приветливости на лице, время от времени освещавшаяся то детской непосредственной, то натянутой и напряженной улыбкой, скудная и скованная мимика и пантомимика – вот портрет **Т.** в группе. Робкий, застенчивый и безропотный, он пытался всем угодить и угадать, чего именно от него ожидают. В своих умениях **Т.** до такой степени преуспел, что мы были весьма удивлены, услышав от родителей о том, что дома этот "правильный" мальчик превращается в непослушного хулиганистого задиру. Как пел В. Высоцкий: *"мяч затаился в стриженной траве"*.

Задача состояла в том, чтобы научить ребёнка выражать свои эмоции социально приемлемым способом и не только дома. В течение 6. месяцев работы **Т.** имел возможность снимать напряжение через подвижные игры и психогимнастические упражнения и отыгрывать подавленную агрессию путем идентификации с wybranнми образами (в рисовании и драматизации). Но агрессивные по сути своей персонажи (динозавр, крокодил) оставались в руках **Т.** миролюбивыми и покорными. Он продолжал избегать необходимости делать выбор и принимать на себя ответственность. Все провокации психологов, направленные на вербализацию агрессии мальчика в ходе драматизаций и ролевых игр, остались безрезультатными. Подавленная агрессия, выражавшаяся в чувстве вины и самобичевании, продолжала оказывать сильное влияние на целостность и гармоничность личности **Т.**

На этом этапе группу покинуло трое участников: **А.** (6 занятие), **О.** (7 занятие), **Д.** (8 занятие). Динамика взаимодействий двигалась в сторону сотрудничества. Стали определяться различные роли участников, ярко проявилась потребность в положительных подкреплениях, желание проявить себя. Зависимость уменьшилась, а значит, появилась возможность двигаться вглубь, – путешествовать. Покрепче прикрутив колеса к нашему старинному ВОЛШЕБНОМУ ВОЗКУ, – эдакому дилижансу, мы продолжили путь. И тогда встретились с сопротивлением: **Е.**, **Р.** и **Н.** обычно многословно о чем-либо рассказывали, отвлекаясь от предмета разговора; **О.**, **Р.** и **Н.** привлекали к

себе внимание паясничанием, "клоунадой"; **Е.** и **Р.** проявляли агрессивные действия по отношению к предметам, перебивали других детей, перескакивали с одной темы на другую; **Ю.** и **Т.** совершали множество лишних движений, теребили свою одежду и волосы, ёрзали, вертели.

Самую большую сложность представляла работа с **Е.** Трудно было понять, о чём он говорил. Обычно это были путанные повествования, полные вычурных выражений, где реальное и воображаемое причудливым образом взаимодействовали друг с другом. Поначалу мы следовали за его рассказами, пытаясь ответить на вопрос: *"Что скрывается за водопадом словесных построений мальчика?"*. Складывалось впечатление, что он мог сочинять бесконечно, путешествуя по своему миру. Не без труда нам удавалось удерживать себя в его историях. Мы были далеко не первыми взрослыми, на которых он оттачивал мастерство рассказчика, прибегая ко всяческим уловкам для привлечения нашего внимания. Рассказывая, он, как правило, смотрел в глаза собеседника. Если тот взглядом, мимикой или жестом выражал свою незаинтересованность, отвлекался, тогда **Е.**, видя недостаточную силу своего художественного слова, брал очередную "жертву" за руку, похлопывал ее по плечу, теребил за рукав или за пуговицы... При этом его глаза совершали множество быстрых движений, интонация голоса часто менялась, дыхание становилось поверхностным и прерывистым, в речи проскальзывала скороговорка. *"Понимаете, это очень важно, я хочу сказать, если бы..."*, *"Послушайте, пожалуйста, я должен рассказать вам один случай. Могли бы вы себе представить..."* - подобные речевые обороты рефреном звучали в его монологах. Не было сомнений в том, что он жил в придуманном им мире, и что этот мир не только защищал, но тяготил и устрашал его. Казалось все, что он хотел рассказать, имело для него большое значение. *"Послушайте, послушайте, мне кажется..."* - это желание поговорить, быть услышанным, понятым и принятым, усиливалось, когда мальчик был взволнован, ощущал одиночество, психологический дискомфорт или общую усталость, которая трансформировалась в возбуждение. В таком состоянии ему трудно было управлять собой (своей речью, эмоциональными и двигательными реакциями). Тогда **Е.** искал поддержки и защиты в реальном мире, в том числе и в нашем лице. Когда на вопросы типа: *"Что тебе запомнилось из того, что произошло на прошлой неделе?"*, *"Что тебя обрадовало сегодня, что огорчило?"* он начал рассказывать о себе и о своей жизни, мы поняли, что завоевали некоторое доверие этого ребёнка.

Неоднократно в ходе коррекции использовался метод проективного рисования, стимулировавший демонстрацию чувств, состояний и отношений. В результате дети получили возможность приблизиться к тому, что не могли признать и принять в себе, а психологи – постепенно уйти с лидерских позиций. Работа была направлена на осознание ребёнком связи между его системой отношений и наличием определённых проблем. Безоценочное принятие негативных переживаний, вызванных обратной связью группы на самораскрытие некоторых её участников (безучастность, уход от разговора), представляло для нас самую большую сложность.

Арттерапия способствовала созданию и укреплению чувства безопасности, лучшей адаптации, определению межличностных симпатий, активизации групповой динамики. Она позволила выявить часть вытесненных и подавленных переживаний детей. Применение музыки в сочетании с пластическими, ритмическими и танцевальными заданиями способствовало снятию напряжения, эмоциональному сближению участников, закреплению положительных эмоциональных впечатлений от работы в группе (например: В. А. Моцарт, Фортепианное трио к.564 – III Allegro, Соната для фортепиано № 15 к.545 - I Allegro, Серенада № 13 к.525 – II Romance; N. Grawburg "Songs of the heart"). Рисование и движение под музыку способствовали эмоциональному отреагированию переживаний (например: Э. Григ "Утро", "В пещере горного короля" из сюиты № 1 соч. 46 "Пер Гюнт"; П. Чайковский "Апрель" из ц. "Времена года"; М. Мусоргский "Прогулка" из ц. "Картинки с выставки").

Развитие групповой динамики было цикличным. В очередной раз, сталкиваясь с сопротивлением, мы вынуждены были находить новые способы его преодоления. Снова подкручивали колеса, чтобы старинный ВОЛШЕБНЫЙ ВОЗОК мог бежать вперед. ВОЛШЕБНЫЙ ВОЗОК и его КОЛЕСО были символами группы и ПУТЕШЕСТВИЯ. Обычно мы завершали занятие совместным раскрашиванием КОЛЕСА (выражение эмоционального состояния через цвет, штрих). Этот ритуал способствовал сплочению группы, возможности неформального общения детей и позволял отслеживать динамику эмоционального состояния участников наряду с методикой "Футболисты", которая служила индикатором возникновения эмоционально-напряжённых ситуаций и выявляла особенности восприятия ребёнком своего положения в группе (см. Приложение 1).

В ходе рефлексии, ритуалов встречи и прощания группы дети часто подсказывали нам будущие темы для обсуждения (например, *"Я не такой, как все"*). Работа над такими темами обычно не ограничивалась одним занятием. Сначала психологи старались провести "разведку", поощряя высказывания в круг. В результате появлялся ряд предположений относительно того, насколько

данная тема актуальна для каждого из участников. При необходимости группа глубже погружалась в нее с помощью различных приемов, что продолжалось до тех пор, пока дети проявляли интерес. Не раз складывались ситуации, когда нельзя было отложить разговор "на потом" (например, "Я боюсь"). Работая над темой, мы основывались на своих наблюдениях и полагались на интуицию.

На развитие группы значительно повлияли пропуски занятий детьми в связи с простудными заболеваниями, эпидемией гриппа. Это был самый сложный период. Групповая работа была близка к перерождению в индивидуальную в рамках группы. Мы сделали перерыв на время карантина и зимних каникул в школе. Через три недели дети встретились друг с другом с интересом, были в приподнятом настроении, охотно принимали общение "на равных" со стороны психологов. Проявляли отзывчивость и сопереживание по отношению к проблемам друг друга. Высказывали свои идеи по поводу содержания и условий игр. Уходя, выражали пожелания продолжить то, что происходило на этот раз. В целом группа была сензитивна к переживаниям "здесь и теперь", стремилась к сплоченности.

Пропуски занятий продолжались, и тогда было принято решение о возможности приглашения в группу новых участников. К тому времени доминантой в процессе коррекции постепенно стал поведенческий подход, основным методом – ролевые игры (например, прямые ролевые игры: "Мы вернулись из школы", "Воскресный обед"; игры со сменой ролей: "Пора спать", "А вот и мы!"). Группа переживала период конфронтации. Мы работали на поддержку безоценочного принятия того, что ранее не проявлялось в результате вытеснения и подавления, коррекцию неадекватных реакций и форм поведения, изменение системы отношений детей. Видеокамера стала для нас незаменимой помощницей: её эффект беспристрастного и непредвзятого наблюдателя безотказно работал на нас, стимулируя самоконфронтацию наших маленьких клиентов. Открывая в себе что-то новое, озадаченные, дети просматривали видеозапись и сами убеждались в том, что могут проявить себя по-другому.

Ю. долгое время не мог выразить свою агрессию по отношению к матери, возникшую из-за того, что мама часто была занята, совмещая работу с учебой, и уделяла ему мало времени. Он держал себя в рамках "послушного ребёнка" дома, в школе и в группе до тех пор, пока ему не пришлось сыграть роль своего антипода – непослушного упряма, не желающего ни с кем считаться.

Ю. говорил нам, что не хочет изображать непослушного сына, просил изменить роль. Продолжая настаивать на выполнении задания, мы уже начинали испытывать досаду и разочарование оттого, что и этот выстрел может стать холостым. Но **Ю.**, который всегда проявлял любовь к играм и забавам, а также артистизм, вошел во вкус роли во время пререканий с психологом:

ПСИХОЛОГ: "Тебе не хочется спать".

Ю.: "Я хочу спать, я устал".

ПСИХОЛОГ: "Да, ты устал. Столько интересного за день с тобой приключилось, а тут вдруг спать.

Повредничай маленько!"

Ю.: "А-ай, хочу спать".

Ю. играл самозабвенно, с азартом, явно получая удовольствие от своего нового амплуа. Последующий просмотр видеозаписи игры подтвердил ребёнку реальность его перевоплощения и возможность успешности такого поведения. В этот же день **Ю.** предложил своей маме поиграть "как на занятии". Та не без удивления согласилась, а потом отмечала ежедневную потребность ребенка в этой игре в течение недели и его большое эмоциональное удовлетворение от новой роли. Так началась работа над вытесненным чувством гнева, который давал о себе знать, проявляясь в необъяснимых для родителей страхах ребёнка.

Двое новичков (**Л.** и **Ф.**) пришли в группу. Мы были вынуждены отчасти вернуться к первому этапу. Интенсивность групповой динамики снизилась. Обладая обаянием, открытые к взаимодействию, **Л.** и **Ф.** быстро и успешно влились в работу. Благодаря своим индивидуально-психологическим особенностям они смогли поэкспериментировать со своим поведением наряду с остальными участниками группы. В частности, в ходе коррекции страхов (**Ю.**) и фобий (**Р.**, **Л.**) по методике А. И. Захарова, **Л.** активно участвовал в проигрывании ситуаций, вызывающих неприятные переживания, страх.

Следующим был завершающий этап работы. Снижению групповой динамики помогла смена места проведения занятий. Продолжая ПУТЕШЕСТВИЕ, мы отправились из закрытого помещения на воздух, из группы – в мир. Смена обстановки естественным образом позволила нам сменить тональность и ритм работы. Как и в начале каждого предыдущего этапа, у группы будто открылось новое дыхание. Ярko проявилось ощущение общности в группе. Приоритет во взаимоотношениях

участники отдавали сходствам, а не различиям друг друга, спонтанно вспоминали и делились тем, что у них произошло в течение недели, рассказывали об учёбе, друзьях, о новых увлечениях.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Столько чудесного вокруг происходит, когда
умеешь это замечать. Столько важных вещей
внутри творится, когда умеешь к ним
прислушиваться.

В. Г. Кротов

Оценка эффективности групповой работы представляет известную сложность [9, 12]. Субъективные параметры изменений, исходя из наблюдений, анализа видеозаписей и обратной связи от детей и родителей позволяют сделать следующие выводы.

Большинство тех, кто занимался в группе от начала до конца (Е., Ю., Р., Н.), осознали наличие и, в различной степени, глубину своих психологических проблем. Преодоление которых, на наш взгляд, требует продолжения групповой работы, а в отдельных случаях (Е., Р., Н.) – совместных усилий педагогов, психологов, невропатологов, психиатров. В целом, собственная активность, инициативность и наличие мотивации к изменениям способствовали устойчивости позитивных изменений (Е., Ю., Л., Р., Н.). В случае с Т. либо эффект коррекции носит латентный характер, либо необходим другой ее вариант. В эмоциональной сфере наблюдались следующие позитивные изменения: снижение тревожности, агрессивности (Р.), исчезновение страхов (Ю.) и ослабление фобий (Р., Л.); в поведенческой сфере – повышение статуса (Н., Е.), поиск новых взаимоотношений (Ю., Н., Л.), появление новых друзей, интересов (Е., Л.). За время работы группу покинуло трое участников, что составляет 30% от общего числа.

Использование художественного текста (в широком смысле – не только литературный, но и музыкальный, изобразительный) с его символичностью в коррекционном контексте было находкой для этой группы. Символичными были как само ПУТЕШЕСТВИЕ с ИГРАМИ и СТРАНАМИ ("Страна Снежной Королевы", "Страна Фантазии" и др.), так и его атрибуты: ВОЛШЕБНЫЙ ВОЗОК, КОЛЕСО, ВОЛШЕБНАЯ ШИШКА. Несформированность понятий о собственном внутреннем мире у детей затрудняла вербализацию чувств и переживаний. Поэтому для объединения опыта, действий и ресурсов целесообразно было использовать художественный образ.

В рамках интегративного подхода коррекционные эффекты группы переплетаются с эстетическими, дополняя друг друга, образуя гармоничное сочетание формы и содержания через сплав катарсиса, инсайта, десенсибилизации, символического отреагирования и моделирования.

Работа психологов в паре была оптимальным вариантом в практике анализируемой работы. Две точки зрения позволяли рассматривать картину группы в разных плоскостях и масштабах, что не только расширило диапазон наших возможностей, но и способствовало профессиональному и личностному росту. Разделение функций и ролей психологов в группе, исходя из определенных задач, или по требованию ситуации активизировало групповую динамику, позволяло демонстрировать варианты конструктивного сотрудничества, оказывать друг другу поддержку, давать обратную связь, проводить занятие в отсутствие одного из психологов.

Среди теоретических посылок модели решающий вклад в формирование условий для развития процесса позитивных изменений личности участников внесла триада К. Роджерса, посредством которой была организована эмпатическая коммуникация между психологами и детьми. Различные этапы коррекции неизбежно требовали предпочтения определенного теоретического подхода, внутри которого использовались техники для воздействия на когнитивный, эмоциональный и поведенческий аспекты личности.

Литература:

1. Дубровина И. В. (ред.) Руководство практического психолога. - М., 1995.
2. Захарова Е. Н. Исследование особенностей эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия. // Журнал практического психолога. - М., 1996, № 6.
3. Зейг Дж. К. и Мьюнион В. М. (ред.) Пер. с англ. Психотерапия – что это? - М., 2000. - с. 424.
4. Карвасарский Б. Д. (ред.) Психотерапевтическая энциклопедия. - Санкт-Петербург, 1999. - с. 160.

5. Кротов В. Г. Волшебный Возок. - "Два слона". - Одесса, 1995.
6. Кульгавин Л. М. Перспективы использования видеотехники в связи с разработкой систем интегративной психотерапии. // Интегративные аспекты современной психотерапии. - Л., 1992.
7. Мясищев В. Н. Личность и неврозы. - Л., 1960.
8. Мясищев В. Н. Психотерапия как система средств воздействия на психику человека в целях восстановления его здоровья. // Психотерапия при нервных и психических заболеваниях. - Л., 1974.
9. Рудестам К. Групповая психотерапия. 2-е изд. - М., 1993.
10. Холмогорова А. Б., Гаранян Н. Г. Культура, эмоции и психическое здоровье. // Вопросы психологии. - М., 1999, № 2.
11. Циркин С. Ю. (ред.) Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста. - Санкт-Петербург, 1999. - с. 663.
12. Ялом И. Теория и практика групповой психотерапии. 5-е международное изд. - Санкт-Петербург, 2000.
13. American Heritage Dictionary. 1971.
14. Becker P., Psychologie der Seelichen Gesundheit. Band 1: Theorien, Modelle, Diagnostik. Göttingen: Norgrete, 1982.
15. Play t herapy. Dynamics of the Process of Counseling with Children. Ed. by Garry L. Landreth. 1982. - p. 71.