

**ВРЕМЯ
НОВЫХ
ПРОГРАММ**

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ВОЛГОГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

Специальности —
«ПСИХОЛОГИЯ»
«ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»
«СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА»

Т. Ю. Андрущенко

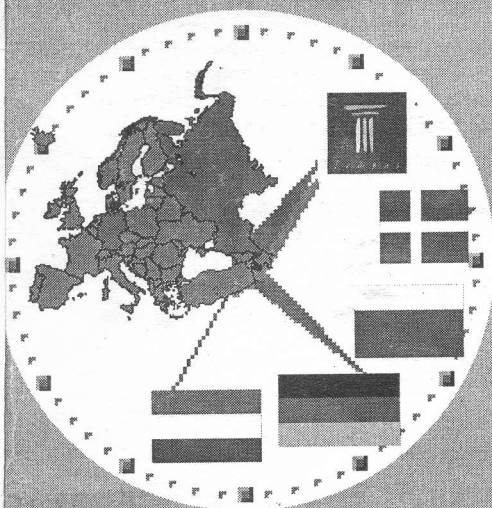
ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ ПРОБЫ В КОНСУЛЬТИРОВАНИИ

Учебно-практическое
пособие к курсу

**«ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ
КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ»**

ПОСОБИЕ

*подготовлено в рамках проекта
TEMPUS TACIS 10219/96*



ВОЛГОГРАД
«ПЕРЕМЕНА»
2002

ББК 88.37
А 663

Рекомендовано научно-методическим советом
факультета психологии и социальной работы ВГПУ.

Пособие обсуждалось на заседании
рабочей группы проекта TEMPUS в составе:
доц. *Л. В. Бондарева*, доц. *И. В. Жуланова*, доц. *С. Б. Думов*,
ст. преп. *В. П. Кисляков*, доц. *А. Г. Крицкий*,
ст. преп. *Э. П. Шитова*.

Рецензент:

А. Г. Лидерс, канд. психол. наук,
доц. кафедры возрастной психологии факультета психологии
Московского государственного университета.

Андрущенко Т. Ю.

А 663 Диагностические пробы в консультировании: Учеб.-практ.
пособие к курсу «Психологическое консультирование». — Вол-
гоград: Перемена, 2002. — 79 с. (Сер. «Время новых программ».)
ISBN5-88234-538-3

Пособие предлагается в качестве методической поддержки студентам, осваивающим курс «Психологическое консультирование» в рамках лабораторно-практических занятий, прохождения учебных и производственных практик, написания курсовых и дипломных работ. Ориентировано на формирование профессиональной компетентности будущих специалистов помогающих профессий (психолога-консультанта, педагога-психолога, социального работника), в первую очередь, на ее инструментальную составляющую. Авторские диагностические методики и приемы могут быть интересны для уже работающих специалистов.

Подготовлено на факультете психологии и социальной работы Волгоградского государственного педуниверситета в рамках проекта TEMPUS TACIS 10219/96.

ISBN 5-88234-538-3

ББК 88.37

© Т. Ю. Андрущенко, 2002

СОДЕРЖАНИЕ

ОТ АВТОРА	5
1. ГРАФИЧЕСКАЯ БЕСЕДА «МОЙ КРУГ ОБЩЕНИЯ»	8
1.1. Диагностические возможности	8
1.2. Стимульный материал	9
1.3. Процедура проведения	9
1.4. Обработка и интерпретация данных	11
1.5. Опыт работы с методикой	15
2. ГРАФИЧЕСКАЯ БЕСЕДА С РОДИТЕЛЯМИ «ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА»	22
2.1. Диагностические возможности	22
2.2. Стимульный материал	23
2.3. Процедура проведения	23
2.4. Обработка и интерпретация данных	24
2.5. Опыт работы	27
3. ГРАФИЧЕСКАЯ БЕСЕДА «РАДОСТИ И ОГОРЧЕНИЯ МОЕЙ ЖИЗНИ»	30
3.1. Диагностические возможности	30
3.2. Стимульный материал	31
3.3. Процедура проведения	31
3.4. Обработка и интерпретация данных	31
3.5. Опыт работы с методикой	32
4. КОРРЕКЦИОННО-ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ ПРОЦЕДУРА МОДЕЛИРОВАНИЯ БИОГРАФИИ «АЛЬБОМ МОЕЙ ЖИЗНИ»	34
4.1. Диагностические возможности	34
4.2. Оборудование и материалы	36
4.3. Процедура проведения	38
4.4. Обработка данных	39
4.5. Опыт работы	40
5. ПРОЕКТИВНАЯ РИСУНОЧНАЯ ПРОБА «УРОК В МОЕМ КЛАССЕ»	49

5.1. Диагностическая направленность	49
5.2. Оборудование и материал	50
5.3. Процедура проведения	52
5.4. Обработка и интерпретация данных	53
5.5. Опыт работы с проективной пробой	56
6. ПРОЕКТИВНАЯ МЕТОДИКА «ВЫБОР РОЛЕЙ»	63
6.1. Диагностическая направленность	63
6.2. Стимульный материал	64
6.3. Процедура проведения	64
6.4. Обработка и интерпретация данных	65
6.5. Опыт работы с методикой	71
ЛИТЕРАТУРА	73
ПРИЛОЖЕНИЕ 1. Круг общения	75
ПРИЛОЖЕНИЕ 2. Листы 1 и 2	76
ПРИЛОЖЕНИЕ 3. Лист ответа «Перечень ролей»	78

Общепризнано, что диагностический этап в консультировании чаще всего не выделяется как самостоятельный. Это объясняется спецификой консультирования как особого вида психологической практики, связанной с необходимостью построения доверительных отношений клиента и консультанта. Атмосфера развивающихся помогающих отношений требует включения таких диагностических приемов, которые были бы органично «вплетены» в консультативную беседу. Диагностика в консультативной практике, как правило, проводится в ходе наблюдения, контент-анализа текстов высказывания клиентов, а также представлена клиническими методами, в которых основное внимание уделяется качественным описаниям и качественным характеристикам без применения статистических процедур.

Диагностические пробы, объединенные в пособия, отвечают практическим задачам возрастно-психологического консультирования как одного из видов деятельности педагога-психолога, специалиста по социальной работе, психолога-консультанта.

Спецификой возрастно-психологического консультирования, на наш взгляд, можно считать обращение к опосредствующим беседам — графическим приемам, к использованию рисунка, образа, метафоры. Клиент (ребенок, подросток) «принимает» их как ситуации, помогающие установлению контакта, самораскрытию, самовыражению. Беседа в этом случае не прерывается, строится вокруг переживаний ребенка, участников, действующих в кризисной ситуации, предмета конфликта. В некоторых случаях, когда клиент ограничен в средствах описания своего внутреннего мира (например, младший школьник), использование графических приемов, опосредствующих его взаимодействие с консультантом, является просто необходимым для структурирования беседы, сбора достаточных и конкретных сведений.

Пособие включает шесть диагностических методик (проб), «найденных» нами в ходе консультативной практики (графические беседы «Мой круг общения» и «Радости и огорчения моей жизни», проективное моделирование «Альбом моей жизни»), опытно-экспериментальной работы (проективное рисование «Урок в моем классе», графическая беседа с родителями «История развития ребенка»), научно-исследовательской деятельности («Выбор ролей»). Каждая методика представлена рубриками, определяющими теоретический контекст построения и анализа данных методики («диагностическая направленность», «анализ и интерпретация результатов»), процедурой включения в консультативную беседу и конкретными методическими приемами ее проведения («оборудование и материал», «процедура проведения»); знакомит с вариантом ее проведения («опыт проведения»), а также рядом вопросов для самостоятельной работы студентов.

Теоретический контекст пособия представлен подходами, сложившимися в отечественной психологии, прежде всего теориями содержания психологического возраста и возрастных кризисов.

Концептуальный подход к пониманию психологического содержания возраста задавал поиск операционализации таких его структурных составляющих, как социальная ситуация развития ребенка (Л. С. Выготский, Л. И. Божович), ведущий вид деятельности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин), возрастные психологические новообразования (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов). Предлагаемые диагностические процедуры, направленные на выявление различных сторон социальной ситуации развития детей школьного возраста («Мой круг общения», «Урок в моем классе», «Альбом моей жизни»), особенностей принятия младшими школьниками учебной деятельности («Урок в моем классе»), сформированности личностных новообразований младшего школьника («Выбор ролей»), позволяют реализовать такие принципы возрастного психологического консультирования, как принцип системности, сравнения с возрастной нормой, принцип анализа подтекста и индивидуального жизненного пути (Основы возрастного психологического консультирования / Под ред. А. Г. Лидерса, 1991).

Развитие человека при переходе от одного периода жизни к другому во многом определяется содержанием и характером протекания очередного возрастного кризиса. Любой переходный, кризисный период связан прежде всего с перестройкой социальной ситуации развития, ее объективных и субъективных составляющих (Л. С. Выготский) и ориентацией на новые задачи развития (Э. Эриксон, П. Г. Хейманс, А. И. Подольский и др.). Предлагаемые диагностические методики

сензитивны к выявлению кризисного возрастного статуса ребенка в 6—7 лет («Мой круг общения», «Урок в моем классе»), в период подростничества («Мой круг общения», «Альбом моей жизни»), юности, взрослости и старости («Альбом моей жизни»).

Апробация методик проводилась нами в 1990—1999 гг. в рамках практической (консультационной), исследовательской и преподавательской деятельности. Завершение работы над пакетом методик, подготовка пособия к публикации осуществлены в рамках проекта ТЕМПУС/ТАЦИС.

Особую благодарность выражаю слушателям курсов «Практический психолог в системе образования», студентам специальности «Психология» факультета психологии и социальной работы ВГПУ, проводившим дипломные исследования под нашим руководством, а также коллегам за поддержку и заинтересованное обсуждение материалов. Надеюсь, что предлагаемые «диагностические пробы» позволят как студентам факультетов психологии и социальной работы, так и работающим специалистам помогающих профессий решить ряд методических и практических задач в области возрастн-психологического консультирования.

1. ГРАФИЧЕСКАЯ БЕСЕДА «МОЙ КРУГ ОБЩЕНИЯ»

1.1. Диагностические возможности

Консультативная беседа, опосредованная графическими приемами, дает возможность выявить характер переживаний ребенком взаимоотношений с окружающими его взрослыми и детьми, т. е. собственно *субъективную составляющую социальной ситуации развития*. Состыкая картину внутренних переживаний ребенка с задачами развития в тот или иной период его жизни, психолог может определить достаточность и необходимость сложившихся условий возрастного и личностного становления.

Показаниями к применению данной методики могут выступать:

- трудности возрастного развития младшего школьника и подростка (принятие возрастного статуса, необходимость оценки особенностей социальной ситуации развития и др.);
- межличностные конфликты, проявляющиеся в непонимании, отвержении младшего школьника или подростка родителями, учителями или сверстниками;
- внутриличностные конфликты ребенка, проявляющиеся в одиночестве, замкнутости, агрессии, жестокости и др.;
- нарушение школьного поведения (пропуск уроков, снижение успеваемости и т. д.).

Диагностическая процедура построена на основе приема графического и цветового опосредствования. Целенаправленная перефокусировка сознания ребенка с «прямого» обсуждения содержания переживаний на «опосредствованное» (обсуждение их графических средств выражения) позволяет в формате консультативной беседы, во-первых, вывести и объективировать психологические проблемы ребенка в продуктах графической деятельности; во-вторых, соединить недифферен-

цированные, до конца не осознаваемые переживания с их предметами; в-третьих, провести обсуждение возникших затруднений, опосредованное наглядным материалом и помогающее снять личностные защиты.

В работе с подростками данный методический прием используется и на психокоррекционном этапе консультирования. Благодаря более открытой инструкции в ходе совместной работы психолога с подростком возможно обсуждение всех групп отношений с социумом, а также выяснение желаемых для подростка отношений, рассмотрение путей и способов изменения конфликтных взаимоотношений.

1.2. Стимульный материал

Стандартный лист с изображением большого и двух меньших кругов, пересеченных двумя — горизонтальной и вертикальной — линиями (см. прил. 1), два цветных карандаша (темный и светлый).

1.3. Процедура проведения

Психолог, используя графические приемы (цвет, интенсивность штриховки и др.), выявляет в беседе круг и характер взаимодействия ребенка с окружающими его сверстниками, родителями и учителями. Направление построения и содержание беседы представлены в табл. 1.

Таблица 1

Направление построения и содержание беседы

Этап беседы	Высказывания-побуждения психолога	Действия психолога
Установление контакта	«Я знаю, что любой человек очень любит отвечать на вопросы незнакомого. Давай лучше мы вместе попытаемся изобразить твою жизнь, а потом обсудим некоторые интересные и важные ее моменты»	Организация сотрудничества с ребенком, снятие напряженности, присущее началу общения
Построение круга («дома») общения	«Давай представим, с кем и где тебе приходится общаться в течение всего дня, каждому найдем место («дом») в этом круге твоего общения»	Рисует (или предлагает готовый) круг. Делит (или объясняет разделение) круг на секторы (сферы общения). Вертикальная черта разделяет секторы: «школа» и «вне школы»; гори-

Этап беседы	Высказывания-побуждения психолога	Действия психолога
	зонтальная — выделяет сектора «сверстники», «взрослые»	
«Заселение» круга общения	«Теперь надо “заселить” каждый “дом” людьми, с которыми тебе приходится сталкиваться более близко. Это могут быть и симпатичные тебе люди (друзья, приятели), но среди них могут оказаться и неприятные; ты бы с ними и не хотел общаться, но приходится по самым разным причинам»	«Вводит» в круг общения всех названных ребенком детей и взрослых с помощью условного обозначения (прямоугольника на окружности). Выясняет возраст детей, обстоятельства взаимодействия. Высказывания ребенка фиксируются в протоколе
Выявление круга симпатий — антипатий	«Давай обозначим в твоём круге людей, с которыми у тебя сложились хорошие отношения, и тех, общение с которыми тебя огорчает. Давай будем использовать два карандаша: темный — «недоброжелательный», «неприятный» и светлый — «радостный», «приветливый»	В ходе штриховки прямоугольников красным или синим карандашом психолог выясняет подробности, обстоятельства, характер сложившейся ситуации. С помощью частоты штриховки выявляется выраженность модальности переживаний. Высказывания ребенка фиксируются в протоколе
Выявление меры взаимоприятия участников общения с точки зрения ребенка	«Давай в большом круге нарисуем еще два круга: один — в середине и еще один маленький — в центре; здесь поместим тебя, напишем твоё имя. С помощью двух карандашей давай покажем, кто как к кому относится, кто больше друг другу доставляет радость, кто и насколько друг другу неприятен»	С помощью линии соответствующего цвета показывается модальность взаимоотношений (симпатия, антипатия) между участниками круга общения. С помощью стрелки обозначается направление и мера выраженности отношений (до внутренней или внешней окружности и др.)

1.4. Обработка и интерпретация данных

Направления анализа

Качественный анализ хода и результатов беседы (особенности поведения ребенка при совместном с психологом заполнении круга общения, характер его высказываний, итог работы — заполненный круг общения) предполагает:

- сравнение полноты взаимодействия ребенка с окружающими в разных сферах общения;
- сравнение характера переживаний ребенком своего взаимодействия с окружающими в разных сферах, выявление значимых отношений, их анализ с точки зрения задач возрастного развития;
- выявление отношения ребенка к себе как к субъекту общения (принятие себя, позиция в общении и др.);
- выделение зоны неблагополучия в социальной ситуации развития (отсутствие или дефицит взаимодействия, трудности, конфликтность общения и др.).

Диагностическими показателями итога беседы («заселенный» ребенком круг общения) могут рассматриваться:

- *количество участников* общения в каждой сфере и ситуации в целом (крайние показатели — «сверхзаселенность», «малозаселенность», «незаселенность» того или иного сектора, всего круга в целом);
- *преобладающая модальность отношений* (положительная, отрицательная) в каждой сфере общения и ситуации в целом;
- *мера взаимности отношений* (односторонние, взаимные) в каждой сфере общения и ситуации в целом;
- *пропорции отношений* (равные и диспропорциональные): объем и сила чувств, адресованных другим, либо превышают те, которые ребенок получает от других, либо чувства, получаемые от других, превышают чувства, исходящие от ребенка к другим;
- *гомогенность/гетерогенность* круга общения в каждой сфере (однополюсый или разнополюсый, одновозрастной или разновозрастной состав участников общения).

Направления интерпретации данных

Полученные результаты в зависимости от конкретных задач консультирования могут быть интерпретированы в рамках различных теоретических подходов, сложившихся в отечественной и зарубежной психологии. Ключевыми понятиями, определяющими интерпретационный анализ, могут выступить:

— *сензитивность* ребенка к тем или иным сферам взаимодействия, связанная с решением задач возрастного развития: значимость общения с учителем в младшем школьном возрасте, со сверстниками — в подростковом возрасте (М. Э. Боцманова, Т. В. Драгунова, А. В. Захарова, Н. С. Лейтес, Д. Б. Эльконин и др.);

— *ведущий вид деятельности* младшего школьника и подростка (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов);

— *возрастные новообразования* в развитии межличностных отношений: чувство взрослости подростка (Д. Б. Эльконин, Т. В. Драгунова), типичные поведенческие реакции подростка (А. Е. Личко);

— *индивидуальный стиль* общения и поведения, обусловленный психофизиологическими особенностями и личностными образованиями ребенка (Е. А. Климов и др.);

— *со-бытийность* жизни ребенка (В. И. Слободчиков);

— *защитные механизмы* личности и формы поведения, типичные в детском и подростковом возрасте (Л. И. Божович, М. С. Неймарк, Л. С. Славина и др.);

— *групповая и личностная идентичность* (Э. Эриксон).

Таблица 2

Направление и содержание интерпретации результатов графической беседы

Диагностические показатели беседы	Перечень возможных гипотез о личностном и возрастном развитии детей и подростков
«Заселенность» круга общения	
1. «Сверхзаселенный» круг общения (много людей в каждом секторе)	1. Благополучная ситуация развития ребенка в целом, которая рассматривается как индивидуальный стиль общения; выражен экстравертированный тип общения. 2. Стремление выделиться, демонстративный тип общения. 3. Социально одобряемый ответ при наличии конфликтного общения
2. «Малозаселенный» круг общения	1. Индивидуальный стиль общения ребенка связан с интровертированным типом отношения. 2. Недостаточная со-бытийность (по В. И. Слободчикову) жизни подростка с другими людьми. 3. Неблагоприятный предшествующий опыт общения, «уход» от людей; трудная жизненная ситуация в настоящий период. 4. Трудности становления групповой идентичности. 5. Чувство одиночества, заброшенности

Диагностические показатели беседы	Перечень возможных гипотез о личностном и возрастном развитии детей и подростков
Сектор «Взрослые вне школы»	
3. Сектор не заполнен (или «забывают», или отказываются кого-либо включать)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Вытеснение отношений со взрослыми в силу авторитарного, жесткого стиля их воспитания. 2. Реакция эмансипации подростка как стремление освободиться от опеки, контроля, покровительства родителей, потребность самоутвердиться
4. Отношения с этим кругом взрослых окрашены отрицательно	<ol style="list-style-type: none"> 1. Связано с потерей взрослыми авторитета у подростка. 2. Показатель интенсивного роста самосознания подростка, способности критической оценки отношений. 3. Конфликт в семье как следствие отвержения и нетерпимости взрослых к содержанию и форме взросления подростка
5. Подмена общения с близкими взрослыми общением с «внешними» взрослыми, с которыми у ребенка устанавливаются либо деловые (тренер и др.), либо доверительные отношения (сосед и др.)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Возможны причины, перечисленные в показателях 3 и 4. 2. Выражены интересы, занятие собственным делом, хобби-реакции (по А. Е. Личко). 3. Поиск идентичности (групповой), идеала для подражания, выражена поведенческая реакция имитации (по А. Е. Личко). 4. Поиск самоидентичности, потребность в признании и одобрении среди взрослых. 5. Общение со взрослыми как компенсация возможных трудностей в общении со сверстниками
Сектор «Взрослые в школе»	
6. Сектор не заполнен, или отношения с этим кругом взрослых окрашены отрицательно	<ol style="list-style-type: none"> 1. Трудности в обучении и, как следствие, отвержение учителей. 2. Конфликт с учителем или учителями: смысловые барьеры (по М. С. Неймарк) и др. 3. Поведенческая реакция эмансипации подростков. 4. Потеря значимости школьной жизни и общения с учителями, интерес к другим сторонам жизни и другим отношениям со взрослыми
Сектор «Сверстники в школе»	
7. Круг этого общения отсутствует (сужен), или отношения окрашены негативно	<ol style="list-style-type: none"> 1. Зона конфликта связана с отвержением ребенка группой или значимым сверстником. 2. Неудовлетворенность имеющимися отношениями в классе, поиск новых. 3. Неудовлетворенность своим местом, ролью в группе

Диагностические показатели беседы	Перечень возможных гипотез о личностном и возрастном развитии детей и подростков
8. Отсутствие взаимности в отношениях со сверстниками: объем и сила чувств, адресованных другим, превышают те, которые ребенок получает от других	<ol style="list-style-type: none"> 1. Возможны причины, перечисленные в поз. 7. 2. Выражено стремление «войти» в новую группу, поиск своего места в группе. 3. Потребность подростка в группировании (по А. Е. Личко), зависимость от группы. 4. Неуверенность в своей привлекательности для других, недостаток защищенности
9. Отсутствие взаимности в отношениях со сверстниками: объем и сила чувств, получаемых от других, превышают чувства, исходящие от ребенка к другим	<ol style="list-style-type: none"> 1. Идеализация сложившихся отношений. 2. Неудовлетворенность сложившимися отношениями, выражение желаемого типа отношений. 3. Эгоцентрическая позиция в общении, преувеличение своей значимости, неадекватно высокая самооценка
Сектор «Сверстники вне школы»	
10. Предпочтение общения со старшими детьми и подростками	<ol style="list-style-type: none"> 1. Выражена тенденция к взрослению, возможно некоторое опережение возрастного развития. 2. Трудности школьного общения и как компенсация — демонстрация другим своего знакомства со старшими детьми и подростками. 3. Трудности семейного общения и, как следствие, дистанцирование от семьи, переоценка значения неформального общения со старшими подростками. 4. Потребность подростка в группировании (по А. Е. Личко), зависимость от группы
11. Предпочтение общения с детьми и подростками более младшего возраста	<ol style="list-style-type: none"> 1. Трудности взросления, инфантильность. 2. Трудности школьного взаимодействия и как компенсация — создание «своего», управляемого круга общения, возможность самоутвердиться в группе. 3. Неуверенность в своей привлекательности для других, недостаток защищенности

1.5. Опыт работы с методикой

СЛУЧАЙ ЛЮДЫ С.

История обращения

Люда шла в консультацию неохотно, плакала. В семье трое детей. Люда — старшая дочь от первого брака, ей 10 лет; два других ребенка — маленькие: мальчику три года, девочке девять месяцев. Мать (инженер, кандидат наук) жаловалась на непослушание девочки, невыполнение домашних обязанностей, неумение за себя постоять, частую слезливость. Она недовольна дочерью, ее внешностью (полная), считает ее «слабой личностью», не видит никаких достоинств, полагает, что девочка хитрит, притворяется «жертвой», провоцируя проявление жалости со стороны окружающих. В то же время в общеобразовательной и в музыкальной школах Люда учится хорошо, пишет стихи.

Диагностический этап работы

По личностному опроснику Кеттела выраженными показателями являются А, С, D, G, O, Q₄, что говорит о высокой внутренней напряженности, тревожности, озабоченности (O = 10, Q₄ = 8), о неуверенности в себе, сензитивности (С = 2, O = 10), о реактивности поведения, легкой возбудимости (D = 8), наличии конфликтов в социуме, плохой ориентировки в межличностных отношениях (А = 2, G = 3).

На рисунке несуществующего животного девочка изобразила КСЛЁМЫШАРА с пятью большими глазами. Комментируя происхождение названия («смесь кота, собаки, льва, ежа, мыши»), Люда подчеркнула, что он «как мышь всего боится, но защищается». В рассказе о животном поместила его жить в бездонную пещеру, считает, что у него «больше врагов, чем друзей». Кслёмышар ненавидит «вражду и драку, даже защищаться не умеет, дерется с закрытыми глазами, чтобы не видеть, что делает другим больно, т. к. жалостливый», боится «потерять друзей, т. к. налетят враги, а он беззащитен». Данная методика выявила зависимую позицию девочки от взрослых и сильных, внутреннюю неуверенность в себе.

В домашнем задании (написать о своих невзгодах и радостях) девочка к невздам относит: 1) «частые ссоры с братом»; 2) «болезнь любимой учительницы»; 3) «нам учительницу заменили»; 4) «со мной никто не дружит»; 5) «встреча с Катей Г.».

Перечисленные невзгоды лежат в сферах общения дома и в школе. Характер невзгод показывает значимость для девочки личности учителя (плакала, когда узнала о болезни); наличие конфликтов с новым, не

сравнимым с прежним, учителем; наличие неудовлетворенности и тревоги по поводу отсутствия дружеских связей со сверстниками.

Характер *радостей* связан опять же с новым учителем (1-е место); с событиями в семье: рождение сестры и защита мамой диссертации (2-е место); с поездками в лагерь, в лес (3-е место) и приобретениями (подарили кораллы). Как видно из перечисленных событий, сфера общения со сверстниками не актуализирована.

Таким образом, данные, собранные по этим методикам, обнаружили общее неблагополучие Люды в социуме, однако выяснить конкретную картину внутреннего мира девочки со всем ее многообразием межличностных связей удалось в ходе «графической беседы». Использование предлагаемой методической процедуры позволило опосредованно подготовить Люду к обсуждению ее актуальных переживаний.

Результаты совместного заполнения круга общения представлены на рис. 1, где показано различие в широте и характере взаимодействия. Наиболее тесен домашний круг общения: девочка выделила восемь человек, с кем, по ее мнению, сложились теплые, добрые отношения. Особенно она выделяет маму, одну из бабушек, родную сестру девяти месяцев и двоюродную сестру-сверстницу; только один человек в доме — брат трех лет — приносит большие неприятности.

Друзей во дворе немного, двое из них младше (по семь лет); из сверстников ей нравится только одна девочка, встречи с которой эпизодические, связь неглубокая.

Неблагополучное положение в сфере общения Люды в школе как со сверстниками, так и с учителями. Здесь из пяти названных сверстниц две приносят большие огорчения, общение с ними взаимно неприятно. Эти девочки активно выражают ей неприязнь, дразнят, обзывают, и, как ей кажется, презирают. Три одноклассницы входят в круг ее благополучного общения, но отношения с ними нельзя назвать дружбой. К двум указана только односторонняя стрелка со стороны Люды, а к одной, хотя и двусторонняя, но взаимоотношения не являются тесными. Люда считает себя недостойной ее: «Она отличница, слишком утонченная для меня».

В ходе заполнения «круга общения» удалось выяснить полную изоляцию девочки от одноклассников, ее вынужденное одиночество в школе («стою на переменах одна, ни с кем не разговариваю»), различия в интересах («им со мной неинтересно»), во вкусах («они модно одеваются, а я не так, как они»).

СВЕРСТНИКИ

В КЛАССЕ

ВО ДВОРЕ



Условные обозначения:

Жирная линия стрелки обозначает темный («неблагоприятный») цвет; тонкая — светлый («благоприятный»); черный прямоугольник — знак частой штриховки темным («неблагоприятным») цветом; светло-серый — частая штриховка светлым («благоприятным») цветом.

Рис. 1. Круг общения Люды С.

Значимость общения с учителями для Люды велика; из семерых, которых она назвала, двое вызывают глубокие отрицательные переживания. По отношению к учительнице третьего класса, относящейся к девочке, по ее словам, хорошо, Люда не скрывает своей злости. Также отрицательно она относится к новой учительнице, заменяющей долгое время заболевшую любимую учительницу: «Она ко мне относится как к мебели, как к столу, которому надо подпиливать ножки и ручки». Взаимоотношения только с одной учительницей (заболевшей) девочку радуют: это ее кумир, который покровительствует, признает, понимает. Девочка тяжело переживает ее болезнь, не спит по ночам, плачет, пишет для нее стихи и посвящает ей прозу, постоянно спрашивается о ее здоровье, с нетерпением ждет ее возвращения в класс.

Таким образом, введение в работу консультанта методического приема, где графически изображался круг общения, позволило организовать доверительную беседу, в ходе которой была выявлена неблагоприятная для ребенка данного возраста социальная ситуация развития. Об этом свидетельствует следующее:

- Во-первых, у девочки не реализована актуальная в предпубертативном возрасте потребность в общении со сверстниками, фиксирован отрицательный опыт общения с ними.

- Во-вторых, выявлен длительный конфликт в семье, связанный с конкурентным отношением с братом, обострившимся в связи с рождением еще одного ребенка; к девочке со стороны матери стали предъявляться новые, повышенные требования, с которыми она не справляется; фиксирован опыт безуспешной борьбы за внимание и любовь близких.

- В-третьих, неудовлетворенность в других сферах общения девочка компенсирует непомерным экзальтированным отношением к учительнице, что не типично для этого возраста; потребность в любви и привязанности к учителю носит компульсивный характер.

Результатом ограничения общения в школе, переживания постоянного неуспеха стали растерянность, неверие в свои силы, отрицательное отношение к себе — девочка чувствует себя слабой и беззащитной. Постоянный поток отрицательных оценок со стороны родителей в адрес ее внешнего облика, поведения, качеств личности усилил неверие Люды в свои силы, вызвал непринятие себя.

СЛУЧАЙ ВАЛЕРЫ П.

История обращения

Валера П. (7;7) — ученик первого класса. Родители обратились к психологу в связи с жалобами учителя на плохую успеваемость ребен-

ка, нежелание и неумение работать на уроке (не отвечает на вопросы, уходит от контактов со взрослыми). Мальчик воспитывается в полной семье; у Валеры есть старший брат, ученик 6-го класса этой же школы. Воспитание мальчика противоречиво: с одной стороны, гиперопека и инфантилизация (позиция мамы), с другой — вседозволенность и сверхтребовательность (позиция отца).

Диагностический этап работы

В рисуночной пробе «Урок в моем классе» мальчик не изобразил содержательные характеристики урока, а нарисовал доску, на которой в два столбика перечислены животные — петух, орел, лев и кот, собака, волк.

Проективная беседа (В. Михал, 1974) показала, что тревоги в отношении к школе мальчик не испытывает. Он находит себя в других видах деятельности: игра, фантазия. В беседе все его интересы сходятся на игре: «Я был бы счастлив, ... если бы играл в игрушки»; «Мои близкие думают обо мне.., что я хорошо играю в игрушки»; «Ребенок в семье... играет в игрушки».

Для мальчика характерны ответы, связанные с миром животных. Он пожелал детям, чтобы у них звери были не дикими; себе — «Леопарда сделал бы, чтобы был волшебный и умел разговаривать», пожелал себе лисицу и акулу.

Результаты совместного заполнения круга общения представлены на рис. 2.

В кругу Валеры наиболее заполнена сфера общения со взрослыми в школе. Комфортные отношения у него сложились со школьным психологом, учителем рисования. В ходе дальнейшей работы выяснилось, что только эти взрослые принимают ребенка, сами являются инициаторами построения личностного и делового отношения с ним.

В сектор «Дома» мальчик в круг общения не вводит взрослых, для него главными являются кошка Дымка и игрушки.

Анализ результатов показывает: 1) трудности, конфликтность семейного общения ребенка, что компенсируется привязанностью к животным, а также проявляется в устойчивости более ранних форм деятельности (предметно-игровая); 2) отсутствие взаимодействия в сфере общения со сверстниками, детьми другого возраста.

Полученные данные о неблагоприятной картине внутренних переживаний ребенка, выступающих одним из показателей социальной ситуации развития, позволяют прогнозировать в дальнейшем некоторое запаздывание возрастного развития.

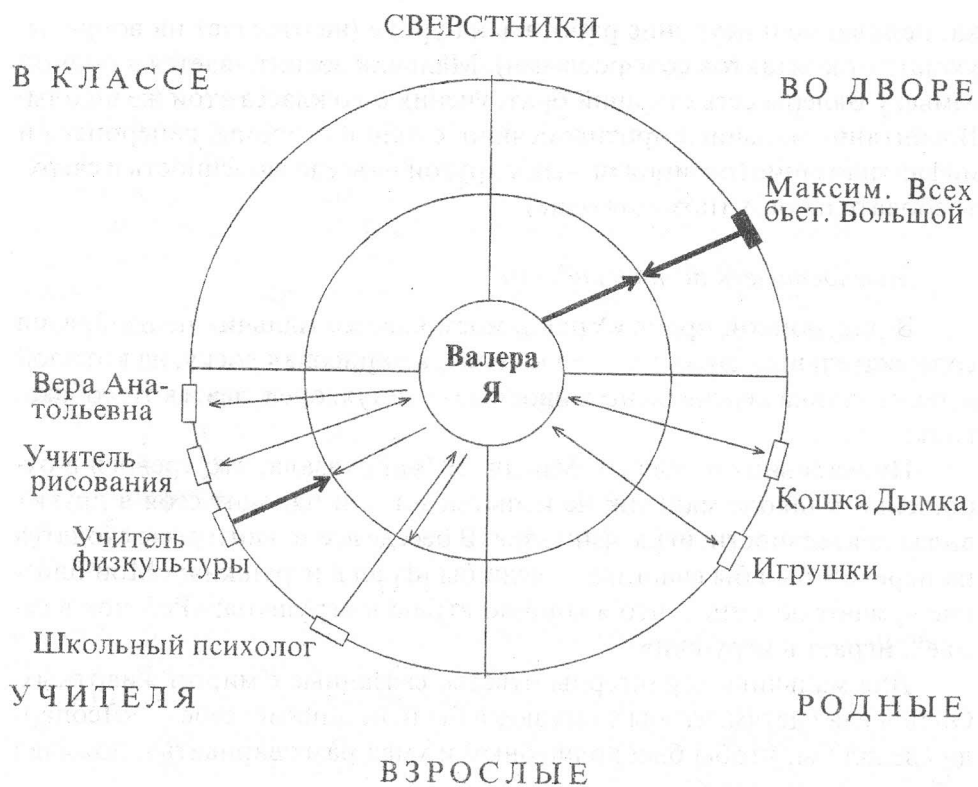


Рис. 2. Круг общения Валеры П.

В плане психокоррекционных воздействий необходимо проводить работу по изменению родительских отношений к ребенку, связанную с их «потеплением». Коррекционно-развивающая программа, направленная на формирование новообразований, обеспечивающих успешность освоения учебной деятельности, должна строиться в рамках игровых занятий с психологом. Учителю следует рекомендовать исключение дисциплинарных мер воздействия на ребенка, создание ситуаций успеха на уроке.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

- 1) Обсудите диагностические возможности включения графических приемов в консультативную беседу.
- 2) В чем Вы видите диагностическую ценность таких процедурных особенностей проведения методики, как обсуждение с ребенком графических средств выражения отношений с другими людьми и с собой (вы-

бор цветовых отношений, характера штриховки, направленности и протяженности линий, обозначающих меру взаимоприятия участников общения)?

3) Какие отношения ребенка, с точки зрения задач его возрастного развития, могут быть значимыми для первоклассника, младшего подростка, старшего подростка?

4) По каким показателям заполнения «круга общения» Вы увидите зоны неблагополучия в социальной ситуации развития ребенка (первоклассника, подростка)?

5) По каким показателям заполнения «круга общения» Вы увидите отношения ребенка к себе как к субъекту общения?

6) Проведите методику «Мой круг общения» с ребенком школьного возраста, дайте анализ ее результатов, дополнительно проанализируйте опыт ее проведения.

7) Какие известные Вам методики могут расширить, дополнить представление о различных сторонах социальной ситуации развития ребенка?

2. ГРАФИЧЕСКАЯ БЕСЕДА С РОДИТЕЛЯМИ «ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА»¹

2.1. Диагностические возможности

Предлагаемая процедура беседы с родителями ребенка позволяет наглядно увидеть и охарактеризовать такие аспекты социальной ситуации развития:

— *объективная внешняя картина* реальных событий и обстоятельств жизни ребенка, его положение в окружающем социуме, связи, взаимоотношения с членами семьи и другими взрослыми и детьми;

— *субъективная картина*, связанная с переживанием ребенком этих событий и обстоятельств, взаимоотношения с позиции родителей.

У консультанта и родителей ребенка появляется возможность проанализировать изменения содержания социальной ситуации на каждом возрастном этапе жизни ребенка.

В процессе беседы консультант имеет возможность выявить родительские установки, их представление о внутреннем мире ребенка, психологические защиты, готовность взрослых к изменению своих воспитательных воздействий. Фиксация последовательности событий и связанных с ними переживаний создает условия для рефлексии родителями целостной картины жизни ребенка, причинно-следственных связей, локуса ответственности за сложившуюся ситуацию.

Построение беседы определенным образом позволяет консультанту выбрать и удержать необходимый для совместной работы «фокус» обсуждения. Рассказ родителей об истории развития их ребенка в заданном ключе дает консультанту возможность целенаправленно выбрать необходимую стратегию обсуждения собранных фактов и мнений.

¹ Разработана и апробирована в практике школьной психологической службы в совместной работе с Н. В. Карабековой.

И, наконец, документально зафиксированные результаты беседы с родителями позволяют неоднократно возвращаться к графическому изображению истории жизни ребенка, сравнивать с ним результаты диагностических проб, полученных в ходе работы с ребенком (например, беседа «Радости и огорчения в моей жизни»).

Показаниями к использованию такого варианта беседы могут выступать:

- трудности возрастного развития дошкольника, младшего школьника и подростка (принятие возрастного статуса, оценка особенностей социальной ситуации развития и др.);
- межличностные конфликты, проявляющиеся в непонимании, отвержении ребенка родителями, учителями или сверстниками;
- внутриличностные конфликты ребенка, проявляющиеся в одиночестве, замкнутости, агрессии, жестокости и др.;
- нарушение поведения школьника (пропуск уроков, снижение успеваемости и т. д.).

2.2. Стимульный материал

Два листа: лист 1 — «История развития ребенка до школы» и лист 2 — «История развития ребенка в школе» (см. прил. 2).

Каждый лист содержит три пространственные части. Центральная (внутренняя) представляет собой своеобразную «линию жизни» ребенка, разбитую на интервалы, соответствующие годам его жизни до поступления в школу (лист 1) и после (лист 2). Относительно каждого года выстраивается событийный ряд жизни ребенка.

В соответствующие внешние части листа заносятся представления родителей о переживаниях ребенка относительно показанных событий: в верхнюю — положительные, в нижнюю — отрицательные (модальность переживаний на листе обозначается соответственно «+» и «-»).

2.3. Процедура проведения

В беседе с родителями психолог-консультант просит рассказать как можно подробнее историю жизни своего ребенка. Специально ставится задача выделять два плана сведений: 1) наиболее значимые события в хронологической последовательности; 2) фон эмоциональных переживаний и поведенческих реакций, вызванных ими. По ходу беседы

заполняются все три пространственные части листа в каждом возрастном интервале жизни ребенка.

В обсуждении событийного ряда психолог предлагает выделить те возрастные периоды жизни ребенка, когда происходили:

1) изменение состава семьи (появление новых членов семьи, развод родителей, повторный брак, смерть близких родственников и др.);

2) изменение круга воспитателей в семье (бабушка, другие родственники, отъезд родителей на заработки и др.);

3) изменение уровня жизни, жилищных и материальных условий (переезд, успех предпринимательства родителей, безработность родителя и др.);

4) смена образовательного учреждения, группы (класса), воспитателя (учителя).

В беседе также выявляются обстоятельства рождения ребенка (своевременность родов, родовые травмы и др.) и особенности его здоровья, перенесенные заболевания (хронические или частые, травмы, случаи госпитализации и др.).

2.4. Обработка и интерпретация данных

Содержание переживаний ребенка может отражать разные стороны его отношений с миром: с окружающими людьми, предметной средой, отношении к самому себе. В беседе психолог имеет возможность в ходе контент-анализа высказываний родителей выделить значимые для ребенка, с точки зрения взрослого, системы отношений.

Для проведения контент-анализа предлагается перечень возможных проявлений тех или иных переживаний ребенка по поводу ряда жизненных событий и ситуаций.

Таблица 3

Перечень возможных переживаний ребенком жизненных событий

Система отношений	Переживания	
	положительные	отрицательные
Со взрослыми и сверстниками	Внимание к членам семьи, учет интересов близких. Эмоциональная близость, привязанность.	Игнорирование чувств и интересов близких. Переживание по поводу увеличения дистанции, замкнутость, чувство отверженности.

Система отношений	Переживания	
	положительные	отрицательные
	<p>Сочувствие, сопереживание другому, заботливость.</p> <p>Открытость, доверчивость.</p> <p>Социальная смелость.</p> <p>Автономия-самостоятельность.</p> <p>Переживание повышения социального статуса.</p> <p>Ответственность, чувство долга.</p> <p>Переживание приобретения (гордость, радость и др.)</p>	<p>Соперничество, ревность.</p> <p>Зависть, чувство обиды.</p> <p>Социальная робость, застенчивость.</p> <p>Автономия-заброшенность.</p> <p>Переживание понижения социального статуса.</p> <p>Центрация на себе, эгоизм.</p> <p>Переживание потери (депрессивность, фиксация на отрицательных фактах, уход в мечтания и др.)</p>
К предметному миру	<p>Интерес к новому предметному окружению.</p> <p>Появление новых интересов.</p> <p>Стремление к дарению</p>	<p>Безразличие к предметному окружению.</p> <p>Апатия.</p> <p>Жадность, скупость</p>
К самому себе	<p>Повышение своей значимости, самооценности, самооценки, уверенность, личностная независимость.</p> <p>Переживание нового статуса (в семье, среди сверстников и др.).</p> <p>Стремление к достижениям.</p> <p>Переживание своей исключительности, уникальности.</p> <p>Переживание личной ответственности за выбор</p>	<p>Потеря своей значимости, снижение самооценности, самооценки, подавленность, неуверенность.</p> <p>Переживание понижения статуса (в семье, среди сверстников и др.).</p> <p>Хвастливость.</p> <p>Чувство превосходства, высокомерие, заносчивость.</p> <p>Чувства стыда, вины</p>

Отрицательные переживания ребенка проявляются в невротических реакциях и особенностях поведения. При анализе родительских высказываний возможно ориентироваться на перечень признаков психического напряжения и невротических тенденций, предложенный Й. Шванцарой (1978):

1. Грызет ногти.
2. Сосет палец.
3. Отсутствие аппетита.
4. Разборчив в еде.
5. Засыпает медленно и с трудом.
6. Жалуется на боли в голове.
7. Жалуется на боли в животе.
8. Бывает часто рвота.
9. Бывает часто головокружение.
10. Заикается.
11. Чрезмерно потеет.
12. Краснеет, бледнеет.
13. Легко пугается.
14. Часто дрожит от возбуждения или волнения.
15. Часто плачет.
16. Часто моргает.
17. Дергает рукой, плечом и т. п.
18. Недержание мочи (днем или ночью).
19. Недержание стула (днем или ночью).
20. Бывают припадки злости.
21. Играет с какой-либо частью тела.
22. Боится за свое здоровье.
23. Бывают побуждения постоянно и церемонно что-либо делать.
24. Бывает, что замечается и мысли его где-то далеко.
25. Очень тревожен.
26. Старается быть всегда тихим.
27. Боится темноты.
28. Часто видит фантастические предметы.
29. Боится одиночества.
30. Боится животных.
31. Боится чужих людей.
32. Боится шума.
33. Боится неудачи.
34. Испытывает чувства стыда, позора или вины.
35. Испытывает чувство неполноценности.

2.5. Опыт работы

СЛУЧАЙ СЛАВЫ Ш.

Мама 10-летнего Славы Ш. обратилась в консультацию в связи с трудновоспитуемостью сына, постоянными жалобами на него с разных сторон. Готовясь к встрече с психологом, она описала список «черных дел» мальчика: учителя жаловались, что он валяется на полу, не работает на уроке, вертится, встает во время урока и ходит по классу и др.; соседи и дети — на то, что обзывается, дерется, плюется, стреляет бобками с балкона и др. Запрос мамы к психологу сводился к следующему: во-первых, что делать, чтобы перестали жаловаться на Славу; во-вторых, как сделать, чтобы он стал послушным.

В семье трое детей. Слава — старший ребенок от первого брака. Две младшие сестры-близнецы полутора лет — дети от второго брака. Отношения мальчика с отчимом неблагоприятные. По словам матери, отчим ребенка ненавидит: обзывает его, бьет («не разбираясь, с порога берется за ремень»). Мать отмечала, что обстановка в семье невыносимая: все кричат, ругаются.

Результаты беседы психолога с мамой Славы Ш. об истории развития ребенка до школы и в школе представлены соответственно на рис. 3 и 4.

В ходе беседы мама мальчика почти всегда отмечала только негативные последствия событий в жизни ребенка: появление невротических реакций (навязчивые действия, плаксивость, переедание и др.), агрессивные формы поведения и др. Неприятие Славы матерью подтвердили результаты опросника родительских отношений (А. Варга, В. Столин): высокие показатели по шкалам «отвержение» и «маленький неудачник».

На заключительном этапе заполнения листа 2 мать Славы неожиданно для себя обнаружила: «Получается, что во всем его обвиняют — и в школе, и во дворе. Всегда во всем он виноват... Жизнь его оказывается такая безрадостная...» Осознание родителем остроты отрицательных переживаний, выпавших на долю ребенка, обсуждение источников этих переживаний позволили перестроить направление консультативной работы. Теперь в ее фокусе оказались отношения матери к ребенку.

Запрос изменился: мать Славы стала обсуждать возможные способы и стратегию своего поведения по отношению к сыну. Она с готовностью искала, с одной стороны, формы совместной деятельности с сыном, где могла бы выразить свое положительное отношение к нему,

похвалить его, с другой — возможности защитить мальчика от агрессивных нападков отчима и соседей. В результате бесед мать начала испытывать ответственность за благополучие сына, опробовать новые воспитательные приемы, помогающие изменить самочувствие ребенка, повысить его самооценку и уверенность в себе. Впоследствии она отмечала, что между ней и сыном возникают доверительные отношения, мальчик стал спокойнее, делится радостными переживаниями.

ПЕРЕЖИВАНИЯ +				
От рождения	1 год	3 года	4 года	5 лет
Заболевание в 4 мес. — повышенное внутричерепное давление	С 1 г. 6 мес. до 3 лет посещал ясли; развод родителей	Посещение детского сада; частые простудные заболевания		Повторный брак матери; появление нового члена семьи
Плаксивый, беспокойный	Все время плакал в яслях, ходить не хотел; воспитатели отмечали задиристость. Примерно в течение года играл с половыми органами	В детсаду плохо засыпал, плакал, кричал, воспитатели «отрывали» от шеи матери; агрессивное поведение со сверстниками («толкал», «бил»)		Дрался со всеми, обзывался
ПЕРЕЖИВАНИЯ -				

Рис. 3. История развития Славы до школы

ПЕРЕЖИВАНИЯ

+

Хотел идти
в школу

Ждал рождения детей с
радостью, с нетерпением:
«Мам, ну когда они появ-
вятся, ну, когда?»

1-й класс

2-й класс

3-й класс

Поступление
в школу с 6 лет

Рождение
сестер-близнецов

Желание, чтобы
отчим ушел из семьи

Стал эгоистичнее: старается
съесть побольше, чтобы
меньше досталось девочкам,
свое съест, потом еще просит
у них

-

ПЕРЕЖИВАНИЯ

Рис. 4. История развития Славы в школе

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1) Проведите с родителями ребенка школьного возраста беседу об истории его развития, проанализируйте опыт ее проведения.

2) Какие, по мнению родителей, наиболее значимые события жизни ребенка способствовали и/или препятствовали решению задач его возрастного развития в преддошкольном, дошкольном и школьном возрастах?

3) Какова, по мнению родителей, внутренняя картина переживаний ребенка различных событий своей жизни (преобладающая направленность переживаний, их модальность и др.)?

4) Какие родительские установки проявились в ходе беседы с матерью/отцом ребенка? Какие особенности беседы, высказывания родителей свидетельствуют о них?

5) Какие дополнительные методики могут расширить, дополнить представление об особенностях внешней и внутренней картины истории жизни ребенка?

6) Каковы дальнейшие перспективы консультационной работы, какие темы обсуждения ситуации развития ребенка «подсказывает» проведенная Вами беседа с родителями?

3. ГРАФИЧЕСКАЯ БЕСЕДА «РАДОСТИ И ОГОРЧЕНИЯ МОЕЙ ЖИЗНИ»

3.1. Диагностические возможности

Тематика этой беседы — жизненный путь — прямо реализует принцип биографичности, что соответствует выраженной актуальной потребности подростка, старшего школьника выделять и обсуждать близкие и далекие перспективы своей жизни, их связи с прошлыми этапами. В зависимости от целей консультации, гипотезы, возникшей в ходе консультативного процесса, структурная рамка беседы позволяет консультанту «свободно останавливаться» на любом отрезке событий жизни клиента, что является очевидным достоинством беседы, т. к. делает ее гибкой и эвристичной. В ходе построения подростком прошлых и настоящих этапов «дороги жизни» появляется возможность обсудить те переживания, которые сопутствовали его возрастным кризисным этапам, например, поступление в школу, переход в средние классы, проживание периода подростничества. Сопоставление «сегодняшней» ситуации с прошлыми критическими периодами открывает возможности обсуждения различных путей преодоления возникших трудностей.

При графическом изображении жизненного пути ребенка у консультанта появляется возможность более подробно обсуждать периоды его кризисного развития в рамках возрастной периодизации. Консультант может легко сообщить ему необходимую информацию о типичной модели возрастного развития, личностных ресурсах преодоления возрастного кризиса и др.

Беседа с ребенком выявляет субъективную значимость тех или иных событий в его жизни. Проведение же данной процедуры в дополнение к беседе «История развития ребенка» дает возможность увидеть ситуацию развития стереоскопично — и глазами ребенка, и глазами взрослых.

Результаты беседы позволяют выявить меру устойчивости и типичности переживаний ребенка, степень благополучия (в субъективной оценке мироощущения) на протяжении всех периодов его жизни. Беседа с использованием графических приемов фиксации переживаний ребенка обеспечивает дополнительную информацию о различных сторонах его личности: потребностях, интересах, ценностных ориентациях.

3.2. Стимульный материал

Стандартный лист бумаги, два цветных карандаша (темный и светлый).

3.3. Процедура проведения

Психолог, используя графические приемы (цвет, интенсивность штриховки и др.), выявляет в беседе содержание и преобладающий характер переживаний по поводу построенного ребенком событийного ряда его жизни. Совместная работа психолога с ребенком строится в следующем направлении:

1) Изображается вдоль листа линия — «дорога жизни» ребенка от рождения до настоящего момента, на которой выделяются интервалы, связанные с пребыванием в яслях, в детском саду, школе (периоды школьной жизни определяются переходом в каждый следующий класс).

2) Выделяются два пространства — над и под линией; предлагается вспомнить и прокомментировать те или иные жизненные события: сверху светлым цветом обозначаются периоды, связанные с радостными событиями, общением, внизу темным — периоды, окрашенные грустными событиями, огорчениями, связанными с трудностями общения. *Интенсивность цветной штриховки (редкая/сплошная) свидетельствует об интенсивности переживания.*

3.4. Обработка и интерпретация данных

Характер высказываний, сопровождающих выполнение совместного задания, позволяет увидеть значимость того или иного содержания событий жизни, определившего силу переживаний.

Если у одних детей радостные события связаны с приобретением того или иного предмета (магнитофона, велосипеда и др.), с приобре-

нием к новому статусу (поступление в школу, переход в новый класс), то у других — с появлением подруги, друга. Огорчения в жизни один ребенок связывает с потерей вещей, болезнью, другой — с появлением того или иного «нехорошего» человека в его жизни, с отчаянным поступком.

Различие в содержании событийного ряда жизни позволяет увидеть избирательные, ценностно-смысловые отношения ребенка ко многим сторонам его жизнедеятельности, уникальный опыт переживания успеха, радости, личностные ресурсы, позволяющие преодолеть трудности, сложившиеся способы их преодоления.

3.5. Опыт работы с методикой

СЛУЧАЙ ЛЮДЫ С.

История обращения родителей девочки в консультацию обсуждалась в разделе пособия, посвященном методике «Мой круг общения». Там же представлены и результаты других методик. В ходе беседы психолог вместе с Людой построил следующую «дорогу жизни», с ее радостями и огорчениями:

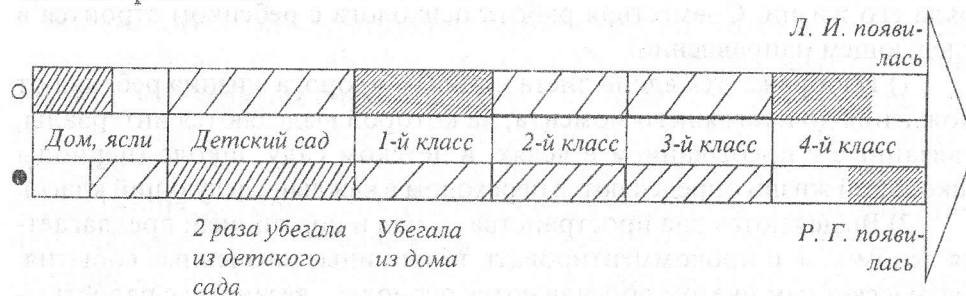


Рис. 5. «Дорога жизни» Люды С.

У девочки преобладает безрадостное, конфликтное мироощущение в течение таких этапов, как детский сад, 2, 3, 4-й классы; несколько раз это выливалось в отчаянные поступки — побеги. Радостные события падают на домашний ранний период жизни, поступление в первый класс и начало обучения в 4-м классе. Девочка благополучно чувствует себя со взрослыми в раннем детском возрасте и в 1-м, в 4-м классах находит свою радость в общении с учителями. Основное содержание жизненных огорчений связано также с общением со взрослыми: побеги из детского сада, из дома из-за воспитателей и родителей, безрадостное общение с учителем во 2-м и 3-м классах и, наконец, появле-

ние «плохого» учителя в 4-м классе. В данном случае можно говорить о преобладающей ориентации девочки на взаимоотношения со взрослыми, именно с ними у нее связаны трудности и «протесты». Эта графическая беседа показала, что общение со сверстниками у Люды никак не актуализировано.

Анализ консультативных бесед «Мой круг общения» и «Радости и огорчения в моей жизни» дают возможность говорить о некотором запаздывании возрастного развития этой девочки.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1) Проведите с ребенком школьного возраста графическую беседу «Радости и огорчения моей жизни» (предпочтительно с тем ребенком, с родителями которого Вы проводили беседу об истории его развития), дайте анализ ее результатов, дополнительно проанализируйте опыт проведения.

2) Сопоставьте данные об истории жизни ребенка, полученные в ходе беседы с его родителями, и данные графической беседы «Радости и огорчения моей жизни». В чем ценность стереоскопического анализа ситуации развития ребенка?

3) Какова позиция ребенка в обсуждении различных сторон своей внешне событийной и внутренне субъективной (план переживаний) жизни? Какие особенности беседы, высказывания ребенка свидетельствуют о ней?

4) Каковы могут быть дальнейшие перспективы консультационной работы с ребенком, его родителями? Выскажите предположение о психологических проблемах развития ребенка, «подсказанных» Вам графической беседой?

4. КОРРЕКЦИОННО- ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ ПРОЦЕДУРА МОДЕЛИРОВАНИЯ БИОГРАФИИ «АЛЬБОМ МОЕЙ ЖИЗНИ»

4.1. Диагностические возможности

Предлагаемая методика используется в консультировании клиентов разного возраста — старшеклассников, молодежи, взрослых и пожилых людей.

Процедуру моделирования биографии можно отнести к проективным техникам, где клиенту предлагается из многочисленного изобразительного ряда отобрать те варианты иллюстраций, которые в большей мере соответствуют картине его актуальных переживаний и устремлений. Большая индивидуальная свобода в осуществлении выбора предполагает действие механизмов проекции.

Диагностическая беседа реализует нарративный подход, позволяющий клиенту, опираясь на ресурсы обыденного мышления, последовательно рассказывать о различных этапах индивидуального жизненного пути, актуализируя старое и обнаруживая новое отношение к различным сторонам внешнего и внутреннего мира. Введение моделирования биографии в ткань консультирования отвечает актуальной для молодежи и взрослых потребности в осознании своих близких и дальних жизненных перспектив, построения своей философии жизни. Для клиентов взрослого и пожилого возраста, имеющих продолжительный и часто непростой опыт, обращение к истории своей жизни позволяет обобщить переживания прошлого периода, усилить потребность самоактуализации и самореализации, высказать и обсудить свои экзистенциальные представления.

Показаниями к применению данной методики могут быть:

- психотравмирующие ситуации жизни клиента (смена места жительства, распад семьи, потеря близкого человека и др.);

- трудности личностного и профессионального становления клиентов в юношеском возрасте;
- трудности личностной самореализации (непринятие себя, проблемы самоидентичности и др.) и становления карьеры (смена профессии, статусные притязания, профессиональная компетентность и др.) клиентов в юношеский и взрослый периоды жизни;
- трудности в принятии возрастных задач развития клиентов в кризисные (подростковый, юношеский возрасты) и стабильные (зрелость, пожилой возраст) периоды жизни.

Так же, как и в предыдущей методике, используется механизм опосредствованного (в данном случае, через обращение к образному ряду) обсуждения переживаний, позволяющий значительно нивелировать психологические защиты клиента.

Данная процедура, используя возможности моделирования проблем в продуктах графической деятельности (с помощью знаковой символики, образных картин), дает возможность клиенту разного возраста создать емкое и целостное представление о своей прошлой, настоящей и будущей ситуации развития. Соответствуя таким актуальным возрастным тенденциям клиентов, как жизненное самоопределение, жизнестворчество, постижение жизненного смысла, она помогает в ходе моделирования картины своего внешнего и внутреннего мира увидеть многообразие реальных и возможных связей и отношений с другими людьми и с собой.

Построение в рамках консультирования совместных форм работы клиента с психологом позволяет открывать, менять разные аспекты предмета обсуждения проблемы. В ходе такой работы у психолога возникает возможность формировать у клиента готовность к исследованию происхождения данной ситуации, увидеть альтернативные пути ее перестройки. Совместная работа, с одной стороны, позволяет психологу вести консультативную работу более динамично, управлять процессом, а с другой — клиенту чувствовать свою причастность к происходящему, актуализировать и обсуждать свои личностные ресурсы.

В зависимости от содержания запроса на психологическую помощь и цели того или иного этапа консультации психолог должен иметь такие техники работы, которые позволяли бы ему уже в рамках диагностики подготавливать материал для психотерапевтической (психокоррекционной) работы. Данная процедура разрешает одновременно представить в консультативном процессе диагностические и психотерапевтические возможности воздействия.

Диагностические ресурсы методики включают исследование:

- возрастного становления клиента (принятие и решение задач возрастного развития на каждом этапе жизни, биографическая компетентность, особенности социальной ситуации развития и др.);
- межличностных конфликтов клиента с близким и дальним социумом;
- отношения к себе (принятие или отвержение, личностные ресурсы, соотношение реальных и идеальных планов жизни и др.).

В *терапевтическом плане* данный методический прием позволяет:

- вывести личностные проблемы клиента, его внутренние конфликты в план обсуждения, рефлексии; в ходе построения изобразительного событийного ряда актуализировать вербальный компонент, помочь овладеть ситуацией на когнитивном уровне;
- перенести отрицательные переживания в условный план образов и тем самым эмоционально отреагировать свой конфликтный опыт отношения с миром, получить возможность освободиться от прошлых и настоящих травмирующих переживаний;
- пережить положительные эмоции за счет возможности творческой самореализации (терапия творчеством);
- создать ситуацию самоисследования, где есть возможность открытия новых смыслов событий своей жизни, увидеть новые взаимосвязи их причин и следствий;
- повысить самопринятие, личностную ответственность в построении собственной жизни.

4.2. Оборудование и материалы

В качестве оборудования необходимо подготовить три вида материалов:

- 1) Альбом, состоящий из не менее десяти полиэтиленовых папок с одноцветной бумажной прокладкой (что дает возможность клиенту использовать обе ее стороны).
- 2) Набор материала, состоящего из большого числа иллюстраций¹ разного формата и разной степени изобразительной обобщенности (фотографии, абстрактная символика, репродукции мастеров живописи).
- 3) Набор «рубрик-названий» — предполагаемые страницы жизни в альбоме клиента — предлагается в 3 конвертах, имеющих условные названия:

¹ В нашем наборе около 300 картин, иллюстраций.

— «Радостное, светлое» — отражает мотивы достижения, самоутверждения, эмоции радости и др.;

— «Печальное, темное» — фиксируются конфликтные переживания по поводу отношений клиента с другими людьми, с самим собой и др.;

— «Разное, в черно-белую полоску» — отражается нейтральное отношение к событиям жизни, представлен прежде всего план познания различных ее сторон.

В соответствии с основными биографическими вехами жизни клиента конкретные рубрики подбираются согласно специфике задач возрастного развития, личностных и профессиональных новообразований каждого конкретного возраста.

Таблица 4

Набор содержания рубрик

Возможные проблемы клиентов	Предлагаемые названия для страниц-рубрик ¹
1. Философские, экзистенциальные проблемы	Где Я? Житье. Размышление о жизни. С Богом. Степень свободы. Легко, радостно. Просто жизнь. Уже не с нами. «Я» и «Мы». Я не знаю, как жить
2. Профессиональное самоопределение	Будущее. Интерес. Куда податься? Новое время. Профессий много.... Теперь повезет
3. Карьера и профессиональная компетентность	Ай да Я! Безработный. Гонорары. Застой. Зарплата. Карьера. Коллеги. Мастерство. Пенсия. Работа. Срыв. Творческие удачи
4. Отношения с другими людьми	В семье. Говоря откровенно. Конфликты. Родные. Скандал. «Я» и «Мы». Чужие. Чужой
5. Отношения со сверстниками	Вместе. Ищу друга. На «ты». Одноклассники. Старый друг. «Я» и «Мы». Чужой
6. Отношение к себе	Взгляд изнутри. Мой мир. Один. Путь к себе. Я, сдвинутый по фазе. Я. Кто Я?
7. Отношение к правам, нормам	Деньги. Долг. На грани. Запрет. Конфликты. Купить, продать, обменять. Права. Нет ничего тайного

¹ Их можно подобрать из названий журнальных и газетных статей.

Возможные проблемы клиентов	Предлагаемые названия для страниц-рубрик
8. Отношение к школе, вузу	Институт. Любимый ученик. Перемена. Практика. Преподаватели. Профессор. Уроки. Учитель. Школа
9. Отношение к дому	Вернись домой. Дом. Дорога к дому. Мой дорогой дом. Убежище. Беспризорные
10. Отношение к любви	Вместе. Любовь. Love story. О любви. Премудрости любви. Разбиваются души. Свободна. С любимыми не расставайтесь
11. Отношение к сексу	Вдвоем. Говоря откровенно. Нет ничего тайного. Секс-игры... Чего боится мама...
12. Постыжение географического, временного, исторического пространства (чувство «там и тогда»)	«А время быстро катится — такие вот дела». Былое. Время. В поисках утраченного времени. Где кто? Даты. Другая жизнь. За границей. Между прошлым и будущим. Поездки. Путешествия
13. Страхи	Беды. Бесы. Ловцы наших душ. Много-страдальные. Оборотни. Призрак. Позорище. Раны. Тупик. Что потом? Чужой

4.3. Процедура проведения

Работа строится в три этапа. На первом клиента знакомят с 3 конвертами, в которых собраны рубрики-названия, соответственно отражающие «Радостное», «Печальное», «Разное» в жизни. Предлагается выбрать название страниц своего будущего альбома. Таких рубрик-названий в каждом конверте желательно иметь не менее 20; количество определяется объемом листов в альбоме. В зависимости от целей работы, выдвигаемой гипотезы психолог может варьировать инструкцию. В своем опыте консультирования мы чаще предлагаем клиенту выбрать из каждого конверта по 1—2 рубрики для названия 3—6 страниц, остальной выбор он делает по своему усмотрению.

Данный этап дает возможность увидеть готовность клиента обсуждать различные события своей жизни, открытость к предстоящей беседе, заинтересованность. Содержание комментария клиента в ходе выбора, перебора предлагаемых рубрик позволяет увидеть общую направ-

ленность личности, характер установок на свою жизненную ситуацию, доминирование той или иной модальности переживаний.

На втором этапе предлагается подобрать иллюстрации к уже названным страницам альбома, что предполагает отражение того или иного заявленного в рубрике содержания. В ходе работы время не ограничивается. Так же, как и в процедуре проведения первого этапа, психолог отмечает особенности поведения клиента:

- принятие задачи в целом, интерес к процедуре;
- последовательность выбора иллюстраций;
- попытки принятия и отвержения той или иной иллюстрации;
- характер обоснования выбора при комментариях;
- скорость работы и др.

На третьем этапе организуется беседа клиента с психологом «Экскурсия по альбому», в которой предлагается прокомментировать выбор названий страниц и подбор иллюстраций к ним. Психолог передает инициативу ведения беседы клиенту, всячески ее поддерживает. Беседа проводится в свободной форме. Психолог задает уточняющие вопросы, у него появляется возможность выходить на обсуждение значимых для клиента переживаний.

Данный этап имеет прежде всего психотерапевтическую направленность, позволяет клиенту на протяжении длительного времени, заданного рамками работы, эмоционально пережить и отреагировать конфликтные отношения с собой и другими, выйти на обсуждение путей развития позитивного отношения с миром.

4.4. Обработка полученных данных

Качественный анализ позволяет определить:

— значимость того или иного содержания событий жизни, определившего силу переживаний через характер высказываний, сопровождающих выполнение задания;

— избирательные, ценностно-смысловые отношения клиента ко многим сторонам его жизнедеятельности через различие содержания событийного ряда жизни;

— уникальный опыт клиента, переживания успеха, радости, личностные ресурсы, позволяющие преодолеть трудности, сложившиеся способы их преодоления.

Количественный анализ определяет:

— степень благополучия мироощущения клиента через отношение (дробь) количества избранных «радостных» рубрик к количеству «пе-

чальных». Величина больше единицы свидетельствует о преобладании благополучного мировосприятия; соответственно меньше единицы — о преобладании отрицательных переживаний клиента;

— полноту переживаний внешней и внутренней жизни клиента через подсчет количества избранных иллюстраций, количества разного рода суждений (консультант сам задает интересующие его единицы контент-анализа, определяющие содержание внутреннего мира клиента).

4.5. Опыт работы

КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ СВЕТЫ К.¹

История проблемы

Света К. — ученица 11-го класса, 16 лет — обратилась к психологу после того, как ее мама была приглашена в школу классным руководителем по поводу участвовавших у дочери пропусков уроков. Света выросла в полной, материально обеспеченной семье. Кроме нее в семье есть второй ребенок, брат-семиклассник. Долгое время, пока дочь не подросла, семья считалась внешне благополучной, в то время как на протяжении длительного времени существует конфликт между родителями. Жена буквально ненавидит мужа, считает его «рохлей», «недотепой», не умеющим жить. Дочь занимает позицию защиты, поддерживает отца, вследствие чего со стороны матери «идет отвержение супруга через ребенка». Конфликт между матерью и дочерью достиг такой глубины, что девочка почувствовала себя очень несчастной, у нее стали проявляться чувства собственной никчемности, самоуничижения, аутоагрессии. Как призналась Света, временами даже возникают мысли: «Я не хочу больше жить. В этой жизни кругом ложь, грязные деньги, грязные отношения между людьми в семьях, прикрывающихся внешним благополучием».

В школе у Светы дела обстоят достаточно благополучно. Она успешно учится, пишет стихи (хорошо поет, играет на гитаре); статус в классе у нее устойчиво высокий: с учителями — ровные деловые отношения, со сверстниками дружна, всегда готова помочь тому, кто нуждается в этом. Особенно теплые и значимые для нее отношения с двумя одноклассницами, классным руководителем и мужчиной, который один воспитывает маленького сына.

¹ Фрагменты консультации взяты из дипломной работы Л. В. Цабыбиной «Индивидуальное консультирование старших школьников: запрос, методы диагностики, терапия» (1994), выполненной под руководством автора.

В ходе первой встречи в рамках клинической консультативной беседы психолог показал девочке свое эмоциональное принятие, сочувствие. Его доброжелательность и участие способствовали тому, что Света с желанием согласилась на следующую встречу. По итогам бесед с ней и мамой была собрана информация об актуальной ситуации, в которой оказался ребенок. Можно было констатировать наличие у девочки остро переживаемого сложившегося семейного конфликта. Острота переживаний достаточно сильная, что повлекло изменение ряда ее отношений и поведения. Изменилось отношение ко многим сторонам действительности, наблюдается некоторое сужение сознания, фиксируется переживание на конфликтогенном факторе, что привело к снижению самопринятия, кризису идентичности. Ситуация еще больше усугубилась за счет появления таких защитных форм поведения, как уход от учебной деятельности, различного рода протесты, агрессия, направленная не только на мать, но и других людей.

Данный анализ ситуации развития Светланы позволил определить такие задачи консультативной работы:

- купировать остроту переживаний по поводу сложившейся социальной ситуации развития девушки;
- повысить уровень самопринятия девушки за счет усиления ее групповой идентификации (со сверстниками, в системе дружеских и интимно-дружеских отношений);
- изменить отношение к конфликту, обсудить некоторые пути его разрешения.

Далее остановимся на встречах со Светой, в ходе которых в рамках психодиагностической и психотерапевтической работы решались поставленные задачи. В изложении материала разведем эти два плана работы.

На второй встрече была использована графическая беседа «Мой круг общения».

Диагностическая направленность работы

При совместном выполнении данной процедуры психологом с ребенком был выявлен круг и характер взаимодействия Светы с окружающими ее сверстниками и взрослыми. Было выявлено, что наиболее негативные, остро переживаемые отношения у девочки с матерью: «Мама меня не понимает, требует, кричит, а сама всем нам врет, думает, что я ничего не понимаю». В то же время можно отметить, что в целом круг общения достаточно благополучен за счет школьных контактов. Теплые отношения у девочки сложились в школе со сверстниками и учителями (за исключением учителя иностранного языка), вне школы друзей немного.

Психотерапевтическая направленность работы

В ходе работы вместе с ребенком четко определились предмет обсуждения, «главная» проблема. В беседе удалось вывести в материальный план (графическое обозначение) актуальные переживания Светы, у нее появилась возможность «проговорить» свою непростую ситуацию. В результате работы психологу удалось показать девочке, что «не все так плохо», что вокруг нее много людей, которым она дорога и значима. Это обсуждение позволило повысить групповую идентичность ребенка.

К концу встречи Света успокоилась, настроение ее улучшилось. Данный методический прием позволил организовать продолжительную беседу с девочкой, в ходе которой появилась возможность анализа ее отношения с мамой: обсуждались различные стороны отношений, фиксировалось внимание на благоприятных периодах, была показана неоднозначность модальности ее переживаний.

На третьей встрече было решено продолжить работу по обсуждению и осознанию контекста сложившейся ситуации, выйти на расширение временных биографических рамок «сегодняшней» ситуации, показать возможные жизненные перспективы. Такой план работы, по мнению психолога, должен был усилить механизм возрастной идентификации. На этой встрече использовалась методическая процедура «Радости и огорчения моей жизни».

Диагностическая направленность работы

Эта встреча позволила психологу уточнить преобладающую модальность переживаний Светы в различные возрастные периоды. Анализ «радостей и огорчений жизни» Светы показал, что данный период оценивается как конфликтный и напряженный. Радостное мироощущение девочка отмечала в ранние дошкольный и школьный периоды жизни. По ее словам, она «любила всех, и все любили ее». На рисунке пространственное соотношение биографических интервалов различное. Периоды «Поступление в школу» и «Окончание школы» на линии жизни наиболее протяженные. С ними девочка связывает радостное мироощущение; прошлое представляется как светлое, бесконфликтное, когда она жила с окружающими ее людьми и с собой в полном согласии. Будущее девочка идеализирует, считает, что у нее хватит сил на создание хорошей семьи, счастливую жизнь с любимым человеком, что когда она будет далеко от родного дома, мама все осознает и изменит свое поведение по отношению к ней, отцу и бабушке. Света объединила в один временной интервал учебу в 1—4-ом классах, мотивируя это тем, что ей было хорошо все эти годы, она очень любила свою первую учительницу, что для нее было горем уходить в 5-й класс.

На линии жизни 5-й, 6-й, 7-й классы занимают равные интервал и не связаны с переживанием отрицательных эмоций. Начиная с 8-го класса, интервалы увеличиваются; постепенно нарастает неблагоприятное мироощущение, которое достигает максимума к 11-ому классу. Такую эмоциональную картину девочка связывает с наставшим непониманием со стороны матери, ее отдалением, уходом в «свою» жизнь без семьи, ее ложью, изменой отцу.

Психотерапевтическая направленность работы

В ходе построения «линии жизни» со Светой обсуждались те переживания, которые сопутствовали возрастным кризисным этапам ее жизни. Было показано, что острые ситуации при их правильной интерпретации устранимы; обсуждались возможности преодоления трудностей сложившейся ситуации.

Методика позволила в совместной работе психолога с ребенком расширить контекст анализа проблемы, масштаб ее мировосприятия. Вербализация девочкой своих переживаний к концу занятий снизила их остроту, «фокус» переместился на будущие события. По словам Светы, по окончании работы ей многие вещи показались другими: «Не стоит застревать так на своих огорчениях, ведь впереди так много хорошего. Правда, ведь?»

При четвертой встрече, опираясь на уже сложившиеся доверительные отношения между психологом и ребенком, была использована техника «Альбом моей жизни».

Как увидим из нижеприведенного протокола, в ходе работы с конвертами Света создала 5 страниц-рубрик своего альбома.

Из конверта «Радости» она выбрала одну страницу-рубрику — «Любовь»; из конверта «Разное» — «Дом», «Просто жизнь», «Я»; из конверта «Печальное» — «Чужие».

Таблица 5

Итоговый протокол работы Светы по моделированию своей биографической ситуации

Содержание иллюстраций	Комментарии к выбору иллюстраций и «экскурсии» по альбому	Примечание
Страница 1 — «Чужие»		
1. Бой боксеров	Это было на самом деле, но сильно ее ударить я не смогла, хотя она этого заслуживает	Разговор о матери в третьем лице; в мимике, интонации выражено ее отвержение

Содержание иллюстраций	Комментарии к выбору иллюстраций и «экскурсии» по альбому	Примечание
2. Женщина, расталкивающая очередь	Это про нее: везде ездит, денег много, из-за этого готова на все, на унижение отца, бабушки. У нее такое лицо бывает, когда при своих гостях начинает меня воспитывать...	Речь идет о матери
3. Две женщины: одна сидит, другая стоит	А это мама и бабушка. Мама не ценит того, что делает для нее бабушка. Бабушка любит папу и меня, и из-за этого она ее ненавидит	
4. Одинокая женщина на перроне	Как она не поймет, что две «стенки» в доме не нужны. А эти ковры, которые некуда стелить? Ведь она же одна останется, я к себе ее не возьму, пусть знает, как нам всем было плохо из-за нее	Речь идет о матери. Заплакала, долго не могла успокоиться
Страница 2 — «Любовь»		
1. Новорожденный	Говорят, дети от любви рождаются..., я что-то в это не верю. Вот и у А. то же самое	Перенос на своего будущего мужа, говорит неуверенно, вопросительно
2. Мужчина на фоне развалин	Я его люблю? Не знаю, за его спиной его жизнь, а вдруг со мной рухнет вторая половина? Мне бы хотелось, чтобы А. был более уверенным в жизни	
3. Двое на вокзале, девушка в фате	А вот это мне не нравится, больно он нахальный и самоуверенный	Обеспокоена. Видимо, перенос на Р., которому Света нравится сейчас
4. Одинокая, очень печальная невеста	А ведь такое может быть... Тебя просто бросят, хотя говорят, что любят	
5. Жених и невеста на бахче	Какие они красивые и счастливые...	

Содержание иллюстраций	Комментарии к выбору иллюстраций и «экскурсии» по альбому	Примечание
6. Двое пожилых людей	А вот это действительно счастье, но бывает, наверное, один случай на миллион. А как было у Вас?	Доверительный тон общения
Страница 3 — «Просто жизнь»		
1. Мужчина в наручниках	Нельзя всю жизнь прожить, обманывая других. Вот только наказание бывает разным.	
2. Дом-интернат для калек	А вот они ничего не знают. Им, наверное, хорошо. Господи, не дай Бог такого...	
3. Плачущая девушка		Долго смотрит на картинку, не комментирует
4. Старуха около креста	А интересно, что чувствует человек, который прожил жизнь и ему скоро умирать? Я не хочу доживать до глубокой старости, человек тогда жалок...	Изменился тон, глаза увлажнились
5. Группа подростков на площади	Они вместе, но все у них по-разному	
6. Милиционер и проститутка	А интересно, это действительно так уж плохо? Ведь человек может и должен жить, как хочет. Нет, я думаю, что со мной этого не произойдет, мамы хватит	Разговор вернулся к основной проблеме — оценке взаимоотношений с матерью
Страница 4 — «Дом»		
1. Двое у стола	Я думаю, что у них все будет хорошо...	
2. Двое детей на пожаре	А это наш с Вовкой дом. Горел, горел и сгорел. Тряпки, гости, выпивки...	Говорит с горечью. Проекция семейной ситуации

Содержание иллюстраций	Комментарии к выбору иллюстраций и «экскурсии» по альбому	Примечание
3. Двое детей в ванне, стоящей на улице	Как хорошо было в детстве у бабушки... На вопрос психолога «Почему?» отвечает: «Ничего не понимаешь, всем доволен»	
4. Вид на станицу	Какие все-таки красивые у нас места. Правда же, похоже на нашу станицу?	Успокоилась, отношение к материалу внимательное, работой увлечена
Страница 5 — «Я»		
1. Раковина	Человек как раковина: никто не знает, что у него внутри	Уверенно. С сожалением
2. Лицо — пустая маска	Это я для своей матери	Опять возвращается к ситуации конфликта
3. Больной ребенок	Это я. Вы же знаете, что я и сейчас больна, а она (мать) мне сказала: «Лучше бы ты умерла, ты мне всю жизнь отравила...»	Голос дрожит, заплакала
4. Улыбающаяся школьница	Мне хорошо в школе, меня здесь хотя бы стараются понять...	
5. Гитара	Ну, об этом Вы знаете. А, кстати, может, частушки ко дню учителя сочиним? Надо Вите сказать...	
6. Девушка в раздумье	Ой, я не знаю, какая я, не понимаю. Голова, наверное, пустая...	Накладывает на первую картинку рисунок человека без лица

Диагностическая направленность работы.

Характер выбора рубрик для названия страниц альбома сразу же обнаруживает зону конфликтных и значимых переживаний девушки:

- ярко выраженные напряженные отношения с матерью (рубрика «Чужие»);
- прогнозирование неудачи в супружеских отношениях (рубрика «Любовь»);
- трудности принятия себя (рубрика «Я»).

Окончание табл. 5

Иллюстраций	Примечание
Где у ба- олога его не	
у нас на нашу	Успокоилась, отношение к материалу внимательное, работой увлечена
«Я»	
икто не	Уверенно. С сожалением
	Опять возвращается к ситуации конфликта
и сей- е ска- ты	Голос дрожит, заплакала
я здесь	
кстати, ителя ...	
тони- ая...	Накладывает на первую картинку рисунок человека без лица

...оты
...ия страниц альбома сразу же
...ых переживаний девушки:
...отношения с матерью (рубрика
...жеских отношениях (рубрика
...а «Я»).

В то же время выбор эмоционально положительно окрашенных страниц альбома связан с идеализацией прошлого («хорошо было у бабушки») и будущего. Все положительные мироощущения девочки не связаны с переживаниями настоящего (сейчас) и актуального (здесь); все события где-то «там» и «не сейчас».

Подбор иллюстраций, их устойчивость, повторяющееся содержание в рамках даже одной страницы показывает силу продолжительного конфликтного переживания.

Данная методическая процедура дала возможность увидеть основные тенденции личностного самоопределения девочки — поиск себя в мире «Дом», «Я», отношения с другими («Чужие») и т. д.

В ходе составления альбома была выделена группа проблем, типичных для старших школьников, условно названная нами «Страхи». Прежде всего это касается ее отношений с бабушкой. Бабушка для девочки — самый значимый, самый близкий человек в жизни. В то же время она понимает, что бабушка в любой момент может уйти из жизни; это осознание приводит к расширению масштаба мироощущения — Света обсуждает широкий контекст проблемы жизни и смерти.

В ходе работы обнаруживается амбивалентное отношение к матери: «Она не понимает меня, но она моя мать, и я все равно люблю ее».

Можно говорить о размытости личностной идентичности Светы. Это проявляется в ее высказываниях: «Не пойму, какая же я? Кто я?». Составляя «Альбом своей жизни», моделируя свой портрет, она достаточно долго манипулировала картинками «человек без лица», «лицо-маска», накладывала их на портрет девушки.

Психотерапевтическая направленность работы

Психологу с помощью данной методической процедуры удалось вывести личностные проблемы девушки в план обсуждения, «изобразить» их, говорить о них.

В ходе работы Света пережила положительные эмоции за счет возможности творческой самореализации; с удовольствием строила свою «биографию», что выражалось в оценке данной встречи: «Было очень интересно. Мы с Вами поговорили, посмотрели, на душе легче стало... А хорошо было бы, если и в жизни так: если что не нравится, переложил, убрал... Но, к сожалению, такого не бывает. Многие у нас в классе над этим смеются, но мне кажется, что я начинаю понимать, почему Островский писал, что жизнь человеку дается только один раз...»

В ходе моделирования своей жизни у девочки появилась возможность эмоционально отреагировать актуальную конфликтную ситуацию: она улыбалась, глаза увлажнились, плакала, разговаривала сама с

собой. Перенос отрицательных эмоций в условный изобразительный план помог девушке снять острое психическое напряжение, еще раз проговорить значимые для нее жизненные события, в определенном плане «совладеть» с ними.

Работая с иллюстративным материалом, ставя перед собой сложные философские вопросы, Света пыталась обсудить экзистенциальные проблемы, связанные с осознанием смысла жизни и определением своего места в ней.

По окончании работы Света сказала: «Я многое поняла. Я попытаюсь наладить хотя бы терпимые отношения с мамой. Я ведь тоже не подарок, а она много работает и деньги эти, в конце концов, для нас... Правда, не знаю, получится у меня? Но я попытаюсь...»

В результате четырех консультативных встреч психологу удалось купировать у Светы остроту переживаний по поводу создавшейся жизненной ситуации. Изменилось отношение Светы к семейному конфликту, обсуждены некоторые пути его разрешения.

У Светы повысился уровень самопринятия за счет усиления групповой идентификации в системе отношений со сверстниками. Была сделана попытка подготовить девушку к новым возможным жизненным трудностям, обсудить адекватные реакции на будущие психотравмирующие факторы.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1) Подготовьте достаточный иллюстративный материал для проведения коррекционно-диагностической методики «Альбом моей жизни». Отрефлексируйте с точки зрения задач возрастно-психологического консультирования необходимые основания подбора иллюстраций.

2) На психокоррекционном этапе консультирования проведите методику «Альбом моей жизни» с клиентами разного возраста. Проанализируйте опыт проведения.

3) Каковы диагностические и психотерапевтические возможности методики «Альбом моей жизни» в работе с Вашими клиентами?

4) Какие проблемы клиентов Вам удалось «проработать», насколько эффективна оказалась консультативная встреча?

5) Каковы могут быть дальнейшие перспективы консультационной работы с Вашими клиентами?

6) Сравните такие варианты нарративного подхода в консультировании, как устный рассказ клиента об истории своей жизни и повествование, опосредствованное иллюстративным материалом. Выскажите свое мнение о возможностях и ограничениях каждого варианта.

5. ПРОЕКТИВНАЯ РИСУНОЧНАЯ ПРОБА «УРОК В МОЕМ КЛАССЕ»

5.1. Диагностическая направленность

Развитие психологических служб, одной из задач которых является контроль за ходом психического развития учащихся, обнаруживает необходимость создания компактных методических процедур в рамках консультативных встреч с родителями ребенка и самим ребенком, позволяющих выявлять особенности принятия ребенком возрастных этапов своей жизни и, в частности, кризисных периодов. Готовность ребенка к обсуждению возрастных «достижений» прошлого периода («уже умею», «могу» и др.), перспектив будущего периода дает возможность говорить о принятии им задач своего развития, благоприятном прогнозе «проживания» следующего возрастного этапа.

Методика может быть использована в работе с детьми младшего школьного возраста, прежде всего с первоклассниками, переживающими кризис возрастного развития 7 лет в период школьной адаптации. Особенности протекания кризиса характеризуются прежде всего характером взаимодействия ребенка со взрослым. Как закономерное явление в это время происходит смена дошкольной формы их взаимодействия на собственно школьную. Принятие ребенком новой формы сотрудничества со взрослым, овладение ею связано с переживанием собственно кризисной или уже посткризисной фазы переходного периода развития. В то же время сам факт поступления ребенка в школу еще не говорит об изменении его возрастного статуса. Переживание изменения возрастного статуса ребенка в 6—7 лет является прямым следствием перестройки социальной ситуации развития в этот период, ее объективных и субъективных характеристик. Объективная составляющая возрастного статуса ребенка в 6—7 лет связана с реальными изменениями, происходящими в его жизни. Общество в лице школы и се-

мы ожидает от него новых отношений к целому ряду сторон — к новой деятельности (обязательной и нормированной — учебной), к новому социальному взрослому (учителю), к себе (субъекту, решающему новые задачи развития). Субъективная составляющая статуса в этот период представлена новым фокусом содержания переживаний: появляются новые смыслы в жизни ребенка, обнаруживающие себя прежде всего в отношении к предмету новой социально значимой деятельности и участникам новых межличностных отношений.

Методика «Урок в моем классе» строится на основе механизмов проективного рисования, достаточно широко распространенного в диагностике различных сторон возрастного и личностного развития ребенка. Выбор данного содержания рисунка, на наш взгляд, позволяет обнаружить специфику проекции складывающихся отношений первоклассника в рамках ситуации «ребенок — взрослый — предмет взаимодействия». Возможность говорить о принятии ребенком нового возрастного статуса позволяет обнаружить в рисунке проекцию всех трех составляющих новой ситуации развития первоклассника: появление нового — учебного — содержания взаимодействия, отношение к взрослому, как к учителю и к себе, как к ученику. Неполная проекция отношений к заданным темой рисунка сторонам, подмена содержания рисунка дают возможность предполагать соответственно либо частичное принятие ребенком своего возрастного статуса, либо отсутствие ожидаемой от первоклассника адекватной возрастной идентификации.

Предлагаемая диагностическая процедура позволяет выявить:

- особенности сложившейся социальной ситуации развития младшего школьника в сфере взаимодействия с учителем;
- возрастно-психологический статус первоклассника как интегративный показатель личностной готовности к обучению в школе;
- некоторые причины трудностей на этапе адаптации первоклассника к школьному обучению.

5.2. Оборудование и материал

Для ребенка (проективное рисование): лист А4 и стандартный набор из 6 цветных карандашей.

Для учителя, родителя (экспертное оценивание ребенка «Идентификация портретов первоклассников»): 5 обобщенных психологических портретов детей 6—7 лет, составленных в соответствии с типологией детей по характеру их отношения к учебной ситуации, предложенной А. Л. Венгером, К. Н. Поливановой (1988).

Обобщенн
как принятие п
к оценке работ
представлены н
— Карточ
полностью при
— Карточ
ющего новый в
— Карточ
ющего труднос
— Карточ
ющего труднос
— Карточ
мающего новы

КАРТОЧ
Позиция у
и собственно у
Отношени
чи. Предложе
обязательно.
Отношени
бенок в малой
Общая и и
познавательна

КАРТОЧ
Позиция у
т. е. ориентац
вать себя взро
ности, связанн
Отношени
при условии п
для ребенка, п
содержание за
Отношени
тель — главна
Очень чувстви
оценку.
Общая и
ность (все при
нет выраженн
полагается в р

Обобщенные характеристики различаются по таким параметрам, как принятие позиции ученика, отношение к учебной задаче, учителю, к оценке работы взрослым, общая и интеллектуальная активность, и представлены на следующих карточках:

— Карточка А. Характеризует ребенка учебного типа отношений, полностью принимающего свой новый возрастной статус.

— Карточка В. Портрет ребенка предучебного типа, принимающего новый возрастной статус.

— Карточка С. Характеризует ребенка псевдоучебного типа, имеющего трудности в принятии нового возрастного статуса.

— Карточка Д. Портрет ребенка коммуникативного типа, имеющего трудности в принятии нового возрастного статуса.

— Карточка Е. Характеризует ребенка игрового типа, не принимающего новый возрастной статус.

КАРТОЧКА А

Позиция ученика. У ребенка сочетаются ориентации на социальные и собственно учебные аспекты работы.

Отношение к задаче. Главное — ориентация на содержание задачи. Предложенные задания решает легко, присутствие взрослого не обязательно.

Отношение с учителем опосредствовано содержанием задачи. Ребенок в малой мере чувствителен к оценке, слабо ориентирован на нее.

Общая и интеллектуальная активность. Высокая; ярко выражена познавательная направленность.

КАРТОЧКА В

Позиция ученика. Главное для ребенка — социальная ориентация, т. е. ориентация не на то, чтобы узнать новое, а на то, чтобы чувствовать себя взрослым, учеником. Готов принять все школьные обязанности, связанные с этой позицией.

Отношение к учебной задаче. Готов принять и решать задачу, но при условии присутствия взрослого — учителя. Задача имеет смысл для ребенка, когда предложена взрослым, причем ему безразлично содержание задачи (решать примеры или поливать цветы).

Отношение к учителю и чувствительность к его оценке. Учитель — главная фигура в этот период, носитель социальных образцов. Очень чувствителен к отношению учителя, сильно ориентирован на оценку.

Общая и интеллектуальная активность. Высокая общая активность (все принимает, активно включается в работу). В то же время нет выраженных познавательных интересов, их формирование предполагается в рамках разворачивающегося учебного процесса.

КАРТОЧКА С

Позиция ученика держится на признании формальных сторон школьной жизни (иметь ранец, тетради и др.) Для ребенка принципиальна вся внешняя, статусная атрибутика.

Отношение к учебной задаче приобретает формально-исполнительское отношение. Ребенок понимает школьную ситуацию как исполнитель команд учителя. Присутствие учителя сковывает его. Он может отказаться от попыток решать задачу в условиях внимания или контроля со стороны взрослого. В то же время легко включается во фронтальные виды работ, предпочитает оставаться незаметным.

Отношение к учителю — сверхтревожное, выражено защитное поведение: наблюдаются «уходы», ребенок «прячется» от учителя.

Общая и интеллектуальная активность. Ребенок отличается низким уровнем самостоятельности; общая пассивность сочетается с интеллектуальной робостью. Познавательная направленность практически не выражена, подменяется старательностью в исполнении.

КАРТОЧКА D

Позиция ученика у ребенка не выражена; он не чувствует себя учеником.

Отношение к учебной задаче. Учебную ситуацию подменяет общением. Для работы с задачей необходимо присутствие взрослого.

Отношение к учителю и чувствительность к его оценке. Направленность на учителя, на взрослого заслоняет ребенку учебное содержание. Требуется постоянного внимания к себе, показывает, что он сделал, принес, ожидает оценки, одобрения.

Общая и интеллектуальная активность. Не хочет и не умеет работать самостоятельно. Познавательная направленность не выражена.

КАРТОЧКА E

Позиция ученика у ребенка отсутствует, он не принимает ее.

Отношение к учебной задаче. Подменяет учебную ситуацию игровой.

Отношение к учителю. Не видит во взрослом учителя как носителя социальных функций, ищет в нем партнера по игре («игрун»).

5.3. Процедура проведения

Проективное рисование. Ребенку предлагается нарисовать урок в своем классе. Время не ограничивается. Фиксируются высказывания ребенка, готовность к работе, отношение к психологу.

Проективное рисование целесообразно дополнить экспертной оценкой взрослыми деятельности ребенка. У учителя и родителей она может быть различной.

Идентификация портрета первоклассника учителем. Учителя просят на основании своего педагогического опыта отнести данного ребенка к одному из предлагаемых выше обобщенных портретов¹.

Беседа с родителем. Психолог проводит беседу, в которой просит одного из родителей описать содержание и процесс доминирующего в этот период развития ребенка вида деятельности (игровая, учебная, общение). Если родитель характеризует ребенка как принимающего учебную деятельность, то обсуждается преобладающая ее ориентация — на содержательные или формальные стороны обучения. Игра и общение, как правило, в определении их доминирования в жизни ребенка более однозначны.

5.4. Обработка и интерпретация данных

Анализ рисунка ребенка строится на основе оценки содержательных и формальных его характеристик, диагностически значимых для каждого типа учащегося. Рисунок и экспертное оценивание позволяют отнести первоклассника к одному из вариантов развития.



Рис. 6. Варианты возрастного и индивидуального развития детей в период кризиса 7 лет

¹ Перед этой процедурой для учителей начальной школы проводится цикл научно-практических семинаров на темы: «Готовность ребенка к обучению в школе», «Особенности адаптации к школьной жизни», «Позиция ученика в учебном сотрудничестве с учителем и учащимися» и др.

Как видно из схемы, адекватное переживание первоклассником новой социальной ситуации развития, представленное двумя типами отношений (учебным и предучебным), соответствует кризисной и посткризисной фазам проживания возрастного периода 7 лет. Эти дети принимают задачи возрастного развития (выделяют учебную задачу — УЗ — как предмет своего взаимодействия с учителем). Переживание первоклассником дошкольного (игрового) типа взаимоотношения со взрослым свидетельствует пока еще о дошкольном статусе ребенка. Два других варианта индивидуального развития ребенка свидетельствуют об определенных трудностях принятия нового возрастного статуса.

Апробация проективного рисунка «Урок в моем классе» на выборке 249 первоклассников показала устойчивые различия содержательных и формальных его сторон у групп детей, принимающих задачи развития на новом возрастном этапе (идентифицирующие себя с новым возрастным статусом школьника) и не принимающих их (трудности идентификации или ее отсутствие). Внутри каждой выделенной группы прослеживаются различия в отношении полноты содержания ситуации урока (люди, их действия; предметы, их функции) и к деталям обстановки, в настроении рисунка.

Для каждой подгруппы выделены типичные наборы рисунков, описаны их диагностические показатели.

Для первоклассников *учебного типа*, полностью принимающих свой возрастной статус, диагностическим содержанием рисунков выступают:

- показ учебных записей, учебных действий, что говорит о принятии детьми школьной ситуации через ее содержательные стороны;
- отсутствие (или отсутствие в доминирующей позиции) фигуры учителя, что свидетельствует о значимости переживаний собственной деятельности;
- отсутствие неспецифической для учебной ситуации атрибутики урока;
- использование светлых тонов.

Для учащихся *предучебного типа*, принимающих возрастной статус первоклассника, диагностическими показателями выступают следующие содержательные и формальные характеристики рисунка:

- изображение фигуры учителя в центральной или доминирующей позиции (учитель с указкой);
- учитель показан в ситуации либо объяснения учебного материала, либо оценивания устного ответа, письменной работы первоклассника;

— редко присутствует изображение учебных действий, выполненных самим учеником; чаще авторство этих действий или трудно определить, или оно принадлежит учителю как носителю образцов выполнения действий;

— дополнительное украшение ситуации урока (украшение в одежде, выразительно представлены элементы интерьера);

— использование ярких, светлых тонов.

Рисунки детей *псевдоучебного типа*, имеющих трудности идентификации с новой возрастной позицией первоклассника, отличаются следующими особенностями:

— часто уход от задачи рисования темы урока в своем классе;

— не встречается обращения к содержательным сторонам школьной жизни;

— скудно представлена обстановка урока;

— отсутствует изображение учителя, т. к. он выступает как источник переживания ребенком неудачного школьного опыта;

— грубая, сильная штриховка рисунка и доминирование темного или ахроматического цвета показывает состояние тревожности ребенка.

Для рисунков детей *игрового типа отношений*, переживающих дошкольный возрастной статус, характерен следующий типичный набор содержательных и формальных параметров:

— уход от заданной темы, ее подмена;

— отсутствие изображения участников и предмета учебного взаимодействия — учителя и учебных действий;

— по настроению рисунки всегда жизнерадостны; часто цвет используется неадекватно; небрежная прорисовка деталей; нередко рисунок не закончен по замыслу.

Результаты анализа содержательных параметров рисунков, характерных для первоклассников каждого типа, представлены в табл. 6, где условно обозначена частота проекции в рисунке того или иного элемента школьной ситуации: ++++ (встречается практически всегда), +++ (встречается в большинстве случаев), ++ (встречается часто), + (встречается), — (отсутствует).

Таблица 6

Частота проекции различных элементов содержания школьной ситуации в рисунках первоклассников

Элемент содержания	Принятие статуса			
	полностью принимают	принимают новый статус	трудности принятия	не принимают новый статус
Принятие темы рисунка	++++	++++	+	—

Элемент содержания	Принятие статуса			
	полностью принимают	принимают новый статус	трудности принятия	не принимают новый статус
Полная обстановка урока	++++	+++	—	—
Доска с записью	+++	++	+	—
Запись собственных учебных действий	++++	+	—	—
Отдельные школьные атрибуты (учебники и др.)	+	+++	+	+
Атрибуты интерьера (цветы на окне, часы и др.)	+	++	—	—
Учитель	+	++++	—	—
Учитель с указкой	—	++	—	—
Одноклассники (дети)	+++	++	—	+

5.5. Опыт работы с проективной пробой

Особенности рисунков детей, принимающих новый возрастной статус

Принятие первоклассниками нового возрастного статуса выражено у детей учебного и предучебного типов отношения к школьной ситуации.

Анализ рисунков первоклассников *учебного типа*, полностью принимающих свой возрастной статус, показывает, что они с интересом относятся к задаче, предлагаемой психологом: нарисовали урок в своем классе, полную обстановку, характерную для него. В то же время их отличает обращение прежде всего к содержательным сторонам учебной ситуации: показаны учебные действия (вычитание, сложение, решение задач и т. п.). Действия в рисунках показаны не только на доске,

но и в тетрадах учащихся. Характерной особенностью рисунков детей этой группы является редкое обращение к изображению учителя и внешним атрибутам ситуации урока.

Анализ формальных показателей рисунков детей учебного типа показал доминирование светлых тонов (78%).

Опишем рисунок *Маши С.* По словам учительницы и нашим наблюдениям, девочка с удовольствием ходит в школу, самостоятельно справляется с заданиями. На рисунке изображена следующая ситуация урока: девочка стоит лицом к доске, на которой записывает решение примеров. Доска прорисована тщательно, крупным планом; запись сделана аккуратно, что, на наш взгляд, свидетельствует о полном принятии девочкой учебной ситуации. В рисунке доминирует зеленый цвет. Прорисовка пола подчеркивает уверенность девочки в своих действиях. Типичным, как и для других рисунков детей этой группы, является отсутствие учителя; вся учебная ситуация фиксирована на работе самой девочки, на ее учебных действиях.

При сравнении рисунков детей этой группы в классах «О» и «К»¹ можно констатировать одинаковый набор содержательных показателей: прорисовка полной обстановки урока; отображение учебных записей, учебных действий; отсутствие фигуры учителя.

Единственной отличительной особенностью рисунков детей классов «К» является в меньшей мере (по нашей выборке в три раза) обращение к изображению сверстников.

При сравнении формальных показателей рисунков детей классов «О» и «К» видно, что в классах «К» дети реже используют светлые тона, в 5 раз чаще они отказываются от использования цвета вообще — 50% первоклассников этой группы имеют ахроматический рисунок.

Опишем типичный рисунок *Сергея П.* — ученика этой группы класса «К». По рисунку можно судить, что мальчик ориентируется на содержательные стороны учения: изображена доска с записью примера, «лента» букв, где правильно выделены гласные и согласные. Особенностью его рисунка в отличие от рисунков первоклассников классов «О» является то, что размер изображенных предметов очень мелкий, некоторые линии неровные, предметы не пропорциональны друг другу.

Анализ рисунков первоклассников *предучебного типа*, принимающих свой возрастной статус, показывает, что они так же, как учащиеся учебного типа, с интересом относятся к задаче, предлагаемой пси-

¹ Учащиеся, обучающиеся по обычной программе («О») и в классах компенсирующего обучения («К»).

хологом: 65% первоклассников этой группы рисуют полную обстановку, характерную для урока, на многих рисунках она представлена детально.

Для рисунков детей этого типа наиболее показательным является изображение фигуры учителя: 90% первоклассников группы рисуют его. Характерной особенностью только для детей этой группы является изображение фигуры учителя с указкой. Таким же характерным показателем рисунков детей является обращение к неспецифическим атрибутам; в основном только они (41% от выборки группы) рисуют цветы, стоящие на окнах или на столе учителя, картины, часы, висющие на стене классной комнаты, шторы и др.

Для детей этой группы типичными являются два сюжета. Первый связан с изображением учителя, объясняющего учебный материал с помощью указки. В этом плане иллюстративен рисунок *Настии В.*, где подробно прорисована учебная ситуация урока: доска с записями, учительница, дети за партой. Учительница изображена лицом к классу, в руке она держит указку, обращенную к доске. Указка непропорционально велика относительно размера детей, тщательно прорисована. Объемность фигуры учителя позволяет говорить о доминировании в переживаниях девочки этой стороны содержания учебной ситуации. В своем рисунке Настя четко прорисовала раскрытые тетради на парте, в которых стоят оценки «5» и «2», что подтверждает выраженную социальную ориентацию ребенка, отнесенного к этому типу, — ее зависимость от отметок. Интересна следующая типичная особенность рисунка девочки: хотя на нем и показаны учебные действия (в данном случае — это запись примеров на доске), они выступают предметом деятельности не самого ребенка, а учителя.

Второй сюжет, характерный для детей, принимающих возрастной статус ученика, отражает ситуацию ответа ребенка у доски перед учащимися класса в присутствии учителя. Например, на рисунке *Иры С.* на заднем плане нарисована доска с записями; в центре рисунка лицом к учащимся класса стоит ученица, слева от нее за столом сидит учительница. Характерной особенностью рисунка является изображение неспецифических для учебной ситуации деталей школьной обстановки и одежды: хорошо прорисованы часы на стене, выделена брошь у учительницы, у ученицы — красные банты на голове, значок на кофте, платочек в руках.

Как видно из приведенных выше рисунков детей этого типа, в принятии ими учебной ситуации четко прослеживается доминирование ориентации на учителя как организатора учебного процесса, выделяются, прежде всего, его функции или носителя нового знания (объясне-

ние материала), или контролера (изображение оценочной ситуации, получение отметок).

Анализируя формальные показатели рисунков учащихся этого типа, можно отметить равномерное использование цветовой гаммы, отсутствие доминирования какого-либо тона.

Отличие рисунков детей этого типа классов «К» по содержательным параметрам связано с особенностями изображения фигуры учителя. Несмотря на то, что его нарисовали только дети, отнесенные к этому типу, что совпадает с характером рисунков учеников этой же группы класса «О», у первых они встречаются в два раза реже, чем у вторых. По всей видимости, этот факт говорит о том, что дети классов «К» в меньшей мере осознают и переживают свою зависимость в учебной ситуации от учителя. В рисунках детей этих классов отчетливо просматривается отсутствие доминирования учителя, об этом свидетельствуют практически равные размеры фигур учеников и учителя. В некоторых рисунках детей этого типа его изображение отсутствует. Например, у *Артема К.* на всем пространстве листа изображена доска с записями математических действий, о присутствии учителя можно догадываться условно, оно прочитывается в приписке, сделанной в углу доски: оценка работы — «молодец» и отметка — «5».

По формальным признакам рисунки детей этих классов отличает использование более ярких и светлых карандашей, в два раза реже присутствует темный цвет. В этом плане показателен рисунок *Иры Р.*, на котором преобладают желтые, красные, синие цвета, что говорит о полном принятии девочкой школьной ситуации. Интересна композиция рисунка, не встречающаяся у детей класса «О»: за тремя рядами парт сидят дети, обращенные лицом к нам, зрителям, а спиной к нам и лицом к ученикам стоит учитель. Это еще раз подтверждает благоприятную атмосферу сотрудничества учителя и учащихся на уроке.

В рисунках первоклассников класса «К» чаще, чем у детей класса «О», встречается изображение содержания, свидетельствующего о конфликтных переживаниях ребенка. Этот факт, на наш взгляд, не исключает наличия таких переживаний у детей классов «О». Он, скорее, свидетельствует о сформированности у последних умения принимать и сохранять предлагаемую психологом задачу, наличия контрольно-оценочной позиции при планировании содержания рисунка, исполнении замысла своей работы. Дети классов «К» в меньшей мере имеют необходимый уровень механизмов саморегуляции деятельности, что не позволяет им подчинить свои действия внешне заданной цели; они более импульсивны, их поведение диктуется непосредственными побуждениями и мотивами. В этом плане показателен рисунок *Димы Ш.*, на кото-

ром изображена, с одной стороны, полная обстановка классной комнаты (доска с записями, парты), с другой — процесс разрушения ситуации урока. На доске изображена, как он объясняет, большая клякса; по полу ползают змеи, лежат аквариумные рыбки, по классу летают попугаи. Мальчик комментирует ситуацию: «Всех животных выпустили из клеток». В правой части рисунка два школьника с большими закрашенными черным цветом кулаками стоят друг против друга, что позволяет говорить о конфликтной, агрессивной позиции ребенка. Комментарий к этому фрагменту подтверждает предположение: «Все пошли обедать, а они балуются». Доминирующие цвета (черный и синий), грубая, сильная штриховка до разрыва листа рисунка говорят о выраженном деструктивном отношении первоклассника как к себе, так и ко всей ситуации в целом.

Особенности рисунков детей, имеющих трудности принятия нового возрастного статуса

Эту группу составили учащиеся *псевдоучебного типа отношения* к школьной ситуации¹. Эти первоклассники недостаточно подготовлены к обучению, слабо адаптированы к школе. На наш взгляд, их рисунки достаточно выразительны в этом смысле. По нашей выборке 40% детей этой группы уходят от выполнения задания, рисуют не урок, не обстановку класса, а здание школы. В других рисунках детей этой группы встречается безлюдный класс, нарисованы только доска и пустые парты. Школьную ситуацию они показывают только с внешней стороны, ни у кого нет изображения учебных действий.

Как мы знаем, у этих учеников напряженное отношение с учителем. Фигура учителя для них выступает угрожающе. Как правило, эти дети часто испытывают школьную тревожность, невротические страхи. Это подтверждается и на нашей выборке рисунков: никто из детей этой группы не изобразил учителя, т. е. можно говорить о его «вытеснении» из их сознания. Также отсутствуют какие-либо украшающие учебную ситуацию детали интерьера, что говорит, скорее, о безрадостном принятии детьми школьной действительности.

Анализ формальных особенностей рисунка показывает, что для учащихся этой группы характерно обращение к простому или темным карандашам, около 60% первоклассников класса «О» используют в основном темный цвет, светлые цвета в рисунке практически не представлены. Подтверждением того, что дети испытывают сильное напря-

¹ В нашей выборке первоклассники коммуникативного типа отношения не представлены.

жение в школьной ситуации, является частое присутствие в рисунках грубой, сильной штриховки (соответственно 50% и 100% в классах «О» и «К»).

Показательным для ребят этой группы является рисунок *Люды Б.* Девочка уходит от темы изображения ситуации урока, рисует на весь лист крупным планом «мрачное» здание школы. Небрежная, местами грубая штриховка, доминирование «неблагополучного» темного (коричневого) цвета и использование при рисовании резинки показывает, что девочка испытывает определенную закрытость и повышенную тревожность.

Учащиеся, отнесенные к этому типу в классе «К», также не принимают тему рисования, часто рисуют здание школы. Показательны эти рисунки и по формальным признакам: дети многократно обводят контуры, прибегают к грубой штриховке, неадекватно используют цвет.

Особенности рисунков детей, не принимающих новый возрастной статус

Дети этой группы — *игрового типа отношения* — не подготовлены к школе и плохо адаптируются к обучению. Их рисунки очень показательны: в классах «О» и «К» учащиеся уходят от заданной темы рисования. Вместо урока они обращаются к изображению такого содержания, которое совсем не относится к школьной жизни, — огни салюта, цветы, самолеты, игрушки и др.

Анализ формальных характеристик рисунка показывает обращение детей к использованию как всего набора карандашей (в классах «О»), так и только светлых, ярких (100% в классах «К»). В рисунках встречается как грубая, сильная (в классах «О»), так и небрежная (в классах «К») штриховка.

На рисунке *Саши К.* вместо урока яркими карандашами изображен движущийся автомобиль. Интересен тот факт, что цвет использован неадекватно — дверь машины раскрашена пятью карандашами. Полностью рисунок не закончен, не выделены некоторые существенные детали, например, окна машины; автомобиль прорисован небрежно, в то же время мелкие детали (антенна, выхлопная труба, фары) — тщательно.

Рисунки детей данного типа в классах «К» отличаются тем, что в них присутствуют некоторые школьные атрибуты (портфель, парта и др.). Например, на рисунке *Алеши Д.* вместо ситуации урока изображен деревенский дом, огород за забором, к ним направляется чертенок с портфелем в руке. В рисунке мальчик использовал яркие, светлых то-

нов карандаши. Обращение к цвету у ученика неадекватно: контур дома нарисован красным цветом, окна — красным и синим, труба — вишневым, дверь — зеленым; все имеющиеся у мальчика карандаши использованы при изображении контура фигуры чертенка.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1) По поводу каких особенностей возрастного и личностного развития детей младшего школьного возраста обращаются родители к психологу-консультанту?

2) Проработайте такие теоретические вопросы, как социальная ситуация развития ребенка в младшем школьном возрасте; кризис развития ребенка 7 лет; адаптация ребенка к школе; содержание учебной деятельности ребенка; содержание учебного взаимодействия учителя и учащегося. Подготовьте карточки для экспертного оценивания учителем варианта возрастного и индивидуального развития ребенка-первоклассника. Составьте схему беседы с родителями первоклассника об особенностях принятия им учебной деятельности.

3) Охарактеризуйте содержание объективной и субъективной составляющих возрастного-психологического статуса ребенка в период кризиса 7 лет.

4) Обсудите целесообразность параллельного проведения двух процедур: с ребенком — проективного рисования «Урок в моем классе»; с учителем и родителем — экспертной беседы «Идентификация портрета первоклассника».

5) Проведите методику «Урок в моем классе» с первоклассником, родители которого обращаются к педагогу-психологу по поводу трудностей его обучения или общения с учителем. Симметрично проведите экспертные беседы с родителями и учителем. Дайте анализ результатов диагностики, сформулируйте задачи дальнейших этапов консультирования родителей (возможно, учителя), ребенка.

6. ПРОЕКТИВНАЯ МЕТОДИКА «ВЫБОР РОЛЕЙ»

6.1. Диагностическая направленность

В школьном возрасте в рамках формирования учебной деятельности (новой ориентации на обобщенные способы действия) у ребенка складывается рефлексивное отношение к различным ситуациям своей жизни. Становление рефлексии обеспечивает новый уровень психической саморегуляции ребенка. С одной стороны, рефлексия расширяет и углубляет ориентировочную часть его деятельности, что позволяет избежать вероятности целого ряда психологических защит, с другой стороны, она усиливает субъектный характер деятельности: ребенок начинает рассматривать себя как причину развития событий, что способствует актуализации мотивов личностного роста.

Рефлексия обнаруживается в особенностях самооценки и оценки качеств личности других людей, в умении принимать себя и других реалистично и терпимо.

В основе методической процедуры «Выбор ролей» лежит механизм идентификации ребенком себя и знакомых сверстников с героями, действующими в условной, заданной ситуации. Многоплановость и корректность соотнесения предметного плана (в данном случае, фиксированные характеристики заявленных героев) с представлением о себе и других определяет меру рефлексивности оценочных суждений ребенка. Рефлексивный характер оценочной деятельности ребенка рассматривается как показатель интеллектуального и личностного новообразования младшего школьника.

На наш взгляд, ход выполнения предложенного задания, анализ оценочных суждений ребенка дают возможность обнаружить ряд его

личностных особенностей, которые определяют психологические причины успешности или трудности решения многих жизненных ситуаций.

Возрастной диапазон использования предлагаемой методики в консультативной практике — ребенок младшего школьного возраста. Показаниями к ее применению могут быть:

— трудности личностного становления младшего школьника (идентификация, самопринятие, внутриличностные конфликты, психологические защиты и др.);

— трудности возрастного развития ребенка в младшем школьном возрасте (несформированность средств оценки, децентрированной позиции, рефлексии как новообразования младшего школьника);

— межличностные конфликты, проявляющиеся в непонимании, отвержении младшего школьника сверстниками.

6.2. Стимульный материал

Лист ответа, на котором напечатан перечень персонажей сказки-спектакля (см. прил. 3). Предлагается 20 ролей. Одни из них связаны с представлением о положительных нравственных качествах (№ 1, 2, 8, 10, 14, 17), другие характеризуются отрицательными нравственными качествами (№ 3, 5, 11, 13, 15, 18, 19), третьи имеют возможность неоднозначной интерпретации (№ 4, 6, 7, 9, 12, 16, 20). Всем им даны краткие характеристики, на которые учащиеся могут ориентироваться при выборе «актера» на роль как заданные критерии его оценки.

В консультативной практике, исходя из конкретных задач запроса, временных рамок встречи, психолог может изменить набор предлагаемых ребенку ролей.

6.3. Процедура проведения

Работа выполняется в два этапа. На первом — ребенку предлагается представить себя и своих одноклассников в качестве героев, действующих в условной ситуации спектакля-сказки: «Представь себе, что ты режиссер и должен поставить спектакль-сказку. На каждую роль в этом спектакле ты должен подобрать артистов. Артистами будут ученики твоего класса. Распредели все роли, перечисленные в “программе” спектакля, среди своих одноклассников. Себя тоже можешь включить в число участников».

Ребенок самостоятельно записывает в лист ответа 1—2 одноклассников и себя к каждой роли.

На втором этапе проводится беседа с ребенком, в которой психолог просит его прокомментировать свой выбор: «Почему именно этого одноклассника ты выбрал на эту роль?» Если ребенок не вписал себя в лист «программы спектакля», то следует спросить: «А ты бы мог сыграть эту роль? Почему так считаешь?» Высказывания детей, комментирующих свой выбор, рекомендуется фиксировать в протоколе для проведения в дальнейшем контент-анализа.

Для консультативной работы особенно важен второй этап, позволяющий психологу перестраивать направление беседы с учетом диагностических и психокоррекционных задач: расширять план обсуждения, останавливаться более подробно на интересующих его ситуациях.

6.4. Обработка и интерпретация данных

Анализ характера выбора тех или иных ролей, контент-анализ оценочных суждений позволяют выделить следующие интересующие психолога стороны отношения ребенка к себе и другим:

1) *Мера и характер принятия ребенком себя и других*, которые определяются:

- идентификацией себя и своих сверстников с характером роли;
- установкой в оценке роли и соответствия ей сверстников;
- характером образа себя и других сверстников (мера реалистичности, когнитивной сложности и др.).

2) *Рефлексивность оценки и оценивающей позиции* определяются:

- ориентацией на заданные критерии оценки (принятие, подмена, расширение, исключение);
- характером позиции («осторожность», категоричность; децентрированность, формальность; аргументированность).

3) *Особенности межличностных отношений* определяются:

- осознанием круга общения в разных коммуникативных ситуациях;
- переживанием ребенком своего межличностного статуса;
- характером взаимоотношений.

**Высказывания детей, характеризующие благоприятные
и неблагоприятные варианты возрастного,
личностного и межличностного статуса¹**

Параметр анализа	Вариант проявления анализируемого параметра	
	благоприятный	неблагоприятный
Мера и характер принятия ребенком себя и других		
Идентификация с ролью (рассматривается количественное соотношение ролей каждого типа)	<p>Принятие ребенком себя проявляется в выборе разных групп ролей, что говорит о дифференцированном отношении к себе, принятии себя таким, как есть. Наряду с выбором роли, имеющей положительно окрашенную «нагрузку», ребенок принимает эмоционально нейтральные и не исключает «отрицательные роли».</p> <p>Характер принятия себя обнаруживается в выборе ролей той или иной модальности: связаны с познавательной направленностью (<i>Волшебник, Учитель, Ученый</i>), с активной позицией поддержки других (<i>Айболит, Добрый Дух</i>), с выраженной лидирующей позицией (<i>Командир, Разведчик</i>). Особо следует оценить выбор для себя роли <i>Плаксы, Клоуна</i> (как показатель сензитивности к ситуациям межличностного взаимодействия)</p>	<p>Ребенок себя не принимает в случае идентификации с «отрицательными ролями» (<i>Хулиган, Незнайка, Злой Дух или Злая Фея</i>), что дает основание говорить о деструктивных тенденциях становления личности (негативизм, агрессивность), возможном конфликте со значимыми другими.</p> <p>Можно говорить о трудностях принятия ребенком себя в случае выбора исключительно положительных или «престижных» ролей (<i>Айболит, Принц или Принцесса, Добрый Дух или Добрая Фея, Учитель, Волшебник</i>). Это дает основание предполагать наличие защитных механизмов, функция которых — избежать угрозы снижения положительного отношения к своему Я</p>
Установка в оценке роли и соответствии ей сверстников (доброжелательная или агрессивно-критичная)	<p>Проявляется в беседе при обсуждении отрицательных ролей, например: «Хотя я записал его в очень плохие роли, но это не значит, что я к нему плохо отношусь. Совсем нет»</p>	<p>Легкость в выборе одноклассника для отрицательной роли. Создается впечатление, что ребенок рад случаю подчеркнуть отрицательные качества одноклассника, например, при выборе на роль <i>Хвастуна</i> (любит хвастаться): — «Левина. Она все время говорит на меня. Какая-то плохая девочка»</p>

¹ В высказываниях фамилии детей изменены.

Параметр анализа	Вариант проявления анализируемого параметра	
	благоприятный	неблагоприятный
<p>Образ себя и других сверстников:</p> <ul style="list-style-type: none"> • мера реалистичности — идеализации образа; 	<p>Роль <i>Принцессы</i> (красивая девочка): «Евстафьева подходит, она красивая; Седова тоже подходит, но она толстовата. Кого еще по-настоящему красивую найти? Пока не могу».</p> <p>Психолог: «А ты?»</p> <p>«Я — нормальная, я не считаю себя красивой».</p> <p>На вопрос психолога, почему не выбрал роль <i>Учителя</i>, мальчик отвечает: «Я должен знать больше того, кому объясняю. Скорее из нашего класса найдется другой человек, который мне объяснит, а не я ему».</p>	<p>Роль <i>Принцессы</i> (красивая девочка): «Вера красивая. Она не очень красивая, но она хорошая. У нас нет красивых». Пауза. «И я. Я не очень красивая, но я хочу».</p>
<ul style="list-style-type: none"> • стремление к объективной оценке или искажение образа за счет привнесения личного, субъективного отношения; 	<p>На вопрос психолога, почему не выбрал роль <i>Разведчика</i>, мальчик отвечает: «Но я должен быть равен тому, кого я здесь написал, но я не равен, он лучше меня».</p> <p>Роль <i>Айболита</i> (человек, который в любую минуту приходит на помощь): «Ну, если Есикова... Хотя я и ненавижу ее, но все равно она всегда приходит на помощь».</p>	<p>Роль <i>Лежебоки</i> (ленивый человек): «Акилов, он всем как-то на нервы действует».</p> <p>Роль <i>Злой Феи</i> (вредная, злая девочка): «Все время меня хочет посорить с Верой и со всеми. Плохая девочка».</p>
<ul style="list-style-type: none"> • мера когнитивной сложности образа (неоднозначный или простой) 	<p>Ребенок в беседе с психологом: «Если к каждой роли придираться, то можно не подобрать, т. к. у каждого человека есть сдвиги в ту или иную сторону. Морозову я выбрал на роль <i>Доброй Феи</i>, но и она не всегда бывает добрая, справедливая. Себя я выбрал на роль <i>Ученого</i>, но однажды я получил "3" по контрольной»</p>	<p>Роль <i>Принца</i> (красивый мальчик): «Носов, его все обзывают, пишут: «Есикова + Носов», потому что он девочкам всем помогает».</p> <p>Роль <i>Командира</i> (умеет командовать, руководить): «Левина. Когда мы играли в прятки, она командовала нами»</p>

Параметр анализа	Вариант проявления анализируемого параметра	
	благоприятный	неблагоприятный
Рефлексивность оценки и оцениваемой позиции		
<p>М е р а ориентации на заданные критерии оценки:</p> <ul style="list-style-type: none"> • использует заданные критерии или подменяет «своими», неадекватными; • уточняет предлагаемый набор критериев, дополняет их или исключает какие-то 	<p>Роль <i>Незнайки</i> (не хочет учиться, думает, что все знает): «Боев? Он ничего не знает, но он не думает, что все знает». Пауза. «Катина? Она думает, что она все знает, но она любит учиться». Пауза. «Не знаю кого, нет таких у нас».</p> <p>Роль <i>Командира</i> (умеет командовать, руководить): «В каком смысле командир? В плохом или хорошем? В хорошем — Есикова, а в плохом — Седова, она еще в садике любила приказывать».</p> <p>Роль <i>Ученого</i> (умный, много знает): «Лешка, он умный, работает много на уроке, бывает, что и открытия делает»</p>	<p>Роль <i>Разведчика</i> (находчивый, не боится трудностей): «Евстафьева и я. Если бы нас не ссорили, мы бы всегда дружные были и помогаем мы всегда друг другу».</p> <p>Роль <i>Командира</i> (умеет командовать, руководить): «БеББК 81.432лов и Евстафьева. Они и добрые, и учатся хорошо».</p> <p>Роль <i>Командира</i> (умеет командовать, руководить): «Есикова, потому что она всеми командует».</p> <p>Роль <i>Учителя</i> (любит детей, понятно объясняет): «Евстафьева, хорошо учится»</p>
<p>Рефлек-сивность позиции:</p> <ul style="list-style-type: none"> • мера категоричности суждений; проявляется в наличии или отсутствии сомнений, «осторожности», затруднения и др.; 	<p>Наличие сомнений в высказываниях типа: «Меня на эту роль можно поставить под вопросом, даже под большим вопросом»; «Намечается кандидатура», «У меня есть одна наметка, но...» и др.</p> <p>Перебор вариантов при идентификации роли, например, <i>Доброй Феи</i> (добрая, разумная девочка): «Если «разумная», то Мишина, она достаточно разумная. А Седова, она добрая, но не разумная».</p> <p>Затруднение в идентификации отрицательной роли: «Кто может</p>	<p>Отсутствие сомнений; не задумываясь, называет одноклассника на ту или иную роль, особенно при выборе на отрицательные.</p> <p>Роль <i>Злой Феи</i> (вредная, злая девочка): «Курина. Все время, когда мы выходим на улицу, она обижается, злая становится».</p>

Параметр анализа	Вариант проявления анализируемого параметра	
	благоприятный	неблагоприятный
	<p>быть <i>Хулиган</i>? Не знаю. Если кто обижает маленьких? Не знаю таких в классе. Рогов только грубиян и дерется».</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • мера ответственности; проявляется в децентрированной позиции (отграничение собственного или другого мнения) или формальной аргументации; • мера обобщенности оценки (обращается к ряду поступков или опирается на один факт поведения) 	<p>Проявляется в беседе с ребенком по поводу того, почему он себя не выбрал на те или иные роли, например, на Роль <i>Принца</i> (красивый мальчик): «Для класса не очень красивый. Для Стасика (его друг), может быть, и красив». На роль <i>Злого Духа</i>: «Для Лаврова я враг и злой, но не для всего класса».</p> <p>Проявляется в высказываниях типа: «Не раз это подтверждаюсь»; «По всем фактам подходит»; «Не будет жаловаться ни в каких случаях»; «Все его ответы всегда правильны» и др.</p>	<p>Роль <i>Доброго Духа</i> (добрый, справедливый мальчик): «Акилов, у него дух добрый».</p> <p>Роль <i>Плаксы</i> (часто плачет, обидчивый): «Антонова, потому что она все время как-то пищит».</p> <p>Роль <i>Хвастуна</i> (хвастливый человек, врунишка): «Попов. Он хвастается, говорит: “У меня есть...”»</p> <p>Роль <i>Незнайки</i> (не хочет учиться, думает, что все знает): «Ежов. Он сегодня встал, смотрит в окно. Ему учительница хоть десять раз говорит, а ему все равно».</p> <p>Роль <i>Рядового Солдата</i> (умеет подчиняться, выполнять приказ): «Недавно Максимов сам не захотел драться, а сказал Рогову: “Дай ему”»</p>
Особенности межличностных отношений		
Круг общения в разных коммуникативных ситуациях	<p>Круг одноклассников, которых ребенок подбирает на предлагаемые роли, широкий. Характер обоснования выбора разнообразен, показывает компетентность ребенка в разных коммуникативных ситуациях.</p> <p>Рефлексия круга общения в широких рамках жизнедеятельности ребенка, например, обсуждение ситуаций вне школы: «Я себя выбираю на роль <i>Плаксы</i>. На не-</p>	Ограничен круг одноклассников при подборе на все предлагаемые роли. Он часто определяется актуальными симпатиями-антипатиями в классе (другу или подруге отдаются все положительные и нейтральные роли, одному-двум детям класса — отрицательные)

Параметр анализа	Вариант проявления анализируемого параметра	
	благоприятный	неблагоприятный
	доумение психолога: «Да, да, вы не знаете. У меня очень большие обиды во дворе. В классе нет, а во дворе — да»	
Межличностный статус ребенка	<p>В консультативной практике статус определяется по характеру высказываний о переживаниях ребенком межличностных отношений, имеющих в основном положительную модальность, что говорит о проекции принятия его одноклассниками. Дополнительную информацию психолог может получить, анализируя высказывания ребенка на вопрос: «А какие роли для тебя выбрали бы другие ребята? Почему ты так считаешь?»</p> <p>Если есть возможность проведения методики в группе, то статус популярности ребенка оценивается по количеству полученных им от других детей привлекательных ролей. В частности, можно говорить о статусе лидера в случае подбора ребенку многими детьми ролей <i>Командира</i>, <i>Разведчика</i>. Например, по следующему высказыванию ребенка можно говорить об интеллектуальном лидере класса: «Мионов хорошо учится, за первый класс получил похвальную грамоту, выше его уже нет никого среди мальчиков» (о роли <i>Ученого</i>)</p>	<p>В консультативной беседе по характеру высказываний о переживаниях ребенком ситуаций коммуникативного взаимодействия, имеющих в основном отрицательную модальность, можно судить о нереализованной потребности группового признания и уважения. Показателем неблагополучного статуса могут быть уходы от обсуждения отказов в выборе для себя привлекательных ролей.</p> <p>При групповом исследовании неблагополучный статус ребенка определяется количеством «приписанных» ему другими детьми отрицательных и непопулярных ролей. В частности, можно говорить о статусе отвергаемого в случае выбора для ребенка другими детьми группы таких ролей, как <i>Незнайка</i>, <i>Хвастун</i>, <i>Ябеда</i></p>
Характер взаимоотношений (дружба, отношения поддержки, взаимо-	В комментарии при выборе одноклассника на роль <i>Принца</i> (красивый мальчик): «Просто отказываюсь это писать». Смущается: «Я напишу — это будет как-то не-	На роль <i>Разведчика</i> (находчивый, не боится трудностей) девочка записала свою подругу Веру и себя. Прокомментировала так: «Если бы нас не ссорили, мы бы

Параметр анализа	Вариант проявления анализируемого параметра	
	благоприятный	неблагоприятный
помощи, уважения, или наличие конфликтных взаимоотношений и др.)	прилично; по красивости — Дима Носов, но если скажут, что я влюбилась в него, то нет! Я вообще с Левкой дружу, он внешне не такой красивый. Дима — внешне красивый, внутренне — я не знаю»	всегда дружными были, и помогаем мы всегда друг другу»

6.5. Опыт работы с методикой

В ходе плановой диагностической работы психолога, направленной на оценку сформированности возрастных новообразований учащихся третьих классов, были выявлены дети с достаточно неблагоприятным психологическим статусом. В частности, беседа со Светой С. по поводу выбора ею ролей для себя и своих одноклассников позволила объяснить некоторые ее трудности, на которые в последнее время жаловались учитель и родители. В целом Света раньше не вызывала тревоги взрослых, была и на уроках, и во всех классных делах достаточно активна, дисциплинирована. Благодаря хорошим репродуктивным способностям все годы училась на «4» и «5». Однако девочка стала неуравновешенной, ее безуспешная социальная активность заканчивалась обидами и вспышками гнева. Приведем протокол беседы со Светой.

Роль *Разведчика* (находчивый, не боится трудностей). Записала на роль свою подругу Веру и себя, прокомментировала: «Если бы нас не ссорили, мы всегда бы дружными были, и помогаем мы всегда друг другу».

Роль *Принцессы* (красивая девочка): «Вера красивая, она не очень красивая, но она хорошая. У нас нет красивых». Пауза. «И я. Я не очень красивая, но я хочу».

Роль *Незнайки* (не хочет учиться, думает, что все знает): «Ежов. Он сегодня встал, смотрит в окно. Ему учительница хоть десять раз говорит, а ему все равно».

Роль *Командира* (умеет руководить): «Белов и Евстафьева. Они и добрые, и учатся хорошо».

Роль *Хвастуна* (любит хвастаться): «Левина. Она все время говорит на меня. Какая-то плохая девочка».

Практически во всех вышеприведенных случаях Света игнорирует заданные ролью критерии анализа, подменяет неадекватными, «своими», что, на наш взгляд, свидетельствует о значимости для девочки того или иного содержания идентификации, связанной с фрустрацией целого ряда потребностей. Как видно из высказываний, для девочки под угрозой находятся дружеские отношения с Верой, с которой она дружит еще с детского сада.

Вера — интеллектуально яркая, способная ученица, является неформальным лидером класса. У Веры широкий круг общения, она сензитивна к динамике группового процесса, и ее взаимоотношения с одноклассниками каждый раз определяются конкретной задачей.

Света изо всех сил пытается сохранить свои старые дружеские позиции, подчеркивая свой статус подруги. В то же время у девочки есть ощущение, что они находятся под угрозой. В обосновании выбора руководствуется субъективными критериями (своим желанием, притязаниями, привилегированной ролью подруги) и внешними оценками, прежде всего — учителя. Ее суждения строятся на бесприоритетных, с ее точки зрения, нравственно-этических основаниях («добрые», «хорошая», «плохая»), что говорит о трудностях построения «живого» взаимодействия с одноклассниками. Можно также предположить, что под угрозой находится и ее статус «хорошей ученицы». Дружба с талантливой Верой, ориентация на интеллектуально сильных учащихся класса, имеющих высокий школьный межличностный статус, усиливают проблемы самопринятия. Трудности соответствия требованиям к развивающимся интеллектуальным способностям, в связи с усложнением к третьему классу учебной программы, вызывают у девочки неадекватные аффективные реакции.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1) При каких обращениях родителей или учителей к психологу-консультанту использование методики «Выбор ролей» может «прояснить» особенности и причины трудностей возрастного и личностного развития ребенка младшего школьного возраста? Составьте перечень возможных запросов.

2) Какие Вы можете назвать причины проявления различных вариантов неадекватной оценки ребенком себя и своих сверстников?

3) Проведите с ребенком младшего школьного возраста беседу «Выбор ролей», проанализируйте ее результаты и опыт проведения.

4) Каковы могут быть дальнейшие перспективы консультационной работы с ребенком в рамках возрастного-психологического и/или когнитивного подходов?

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абрамова Г. С.* Графика в психологическом консультировании. М.: ПЭР СЭ, 2001.
2. *Андрущенко Т. Ю.* Беседа «Мой круг общения» в диагностике социальной ситуации развития ребенка // Журн. практ. психолога. 1998. № 4. С. 86—91.
3. *Андрущенко Т. Ю.* Графические приемы фиксации субъективных трудностей общения в предподростковом возрасте // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1991. № 1. С. 42—48.
4. *Андрущенко Т. Ю.* Диагностика принятия первоклассником нового возрастного статуса // Семейная психология и семейная терапия. 1998. № 3. С. 48—59.
5. *Андрущенко Т. Ю.* Моделирование биографии «Альбом моей жизни» в консультировании старшеклассников // Семейная психология и семейная терапия. 1998. № 4. С. 55—64.
6. *Андрущенко Т. Ю.* Методика «Выбор ролей» в исследовательской и консультативной практике // Психолог в школе. 2000. № 3—4. С. 20—30.
7. *Бурменская Г. В., Карбанова О. В., Лидерс А. Г.* Возрастно-психологическое консультирование, М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990.
8. *Венгер А. Л.* Психологическое консультирование и диагностика. Практическое руководство. Ч. 1 и 2. М.: Генезис, 2001.
9. *Венгер А. Л., Поливанова К. Н.* Особенности отношения шестилетних детей к заданиям взрослого // Вопр. психологии. 1988. № 4. С. 56—63.
10. *Гаврилова Т. П.* Личностно-психологическое консультирование подростков как вид психологической помощи // Психол. наука и образование. 1997. № 1. С. 88—92.
11. *Захарова А. В., Андрущенко Т. Ю.* Особенности формирования оценки и самооценки качеств личности в младшем школьном возрасте // Нов. исслед. в психологии. М., 1981. № 2 (25). С. 72—77.
12. *Кабанов А. В., Минеева О. А.* Применение стратегии «Линии времени» в психологическом консультировании семей с подростками (из опыта работы) // Семейная психология и семейная терапия. 1998. № 3. С. 60—63.
13. *Карбанова О. А.* Проективная методика «Родительское сочинение» в практике психологического консультирования // Семейная психология и семейная терапия. 1998. № 1. С. 59—72.
14. *Основы возрастно-психологического консультирования: Учеб.-метод. пособие / Под ред. А. Г. Лидерса.* М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991. С. 21—22.

15. Самоукина Н. Практический психолог в школе: лекции, консультирование, тренинги. М.: ИНТОР, 1997. С. 50—67.
16. Самоукина Н. Психодиагностические методики в процессе консультирования // Частная шк. 1996, № 2. С. 83—88.
17. Семья в психологической консультации / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. М., 1989. Гл. 3, 4.
18. Типы исследования в психологии. Общий практикум по психологии / Под ред. И. А. Васильева, М.: Изд-во Моск. ун-та, 1993. С. 69—73 (клиническое исследование).
19. Шванцара Й. Диагностика психического развития. Прага: Авиценум. 1978.

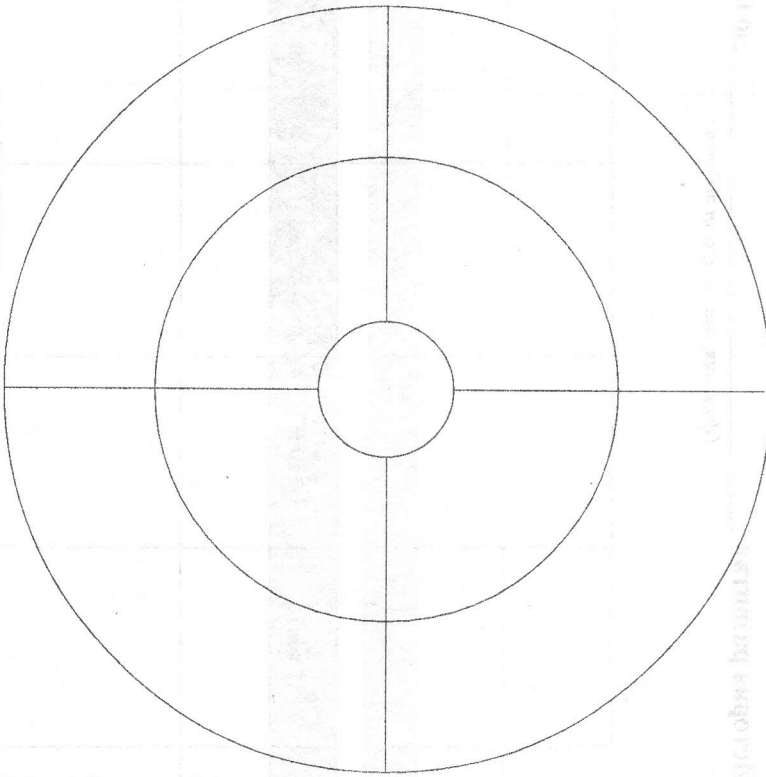
ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Круг общения _____

(фамилия, имя, возраст ребенка)

СВЕРСТНИКИ

Ш
К
О
Л
А



В
Н
Е
Ш
К
О
Л
Ы

ВЗРОСЛЫЕ

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Лист 1. История развития _____ до школы
 (фамилия, имя, возраст ребенка)

Рождение	1 год	2 года	3 года	4 года	5 лет	6 лет
						ПЕРЕЖИВАНИЯ (+)
						ПЕРЕЖИВАНИЯ (-)

Лист 2. История развития _____ в школе
 (фамилия, имя, возраст ребенка)

Лист 2. История развития

В ШКОЛЕ

(фамилия, имя, возраст ребенка)

	1-й класс	2-й класс	3-й класс	4-й класс
ПЕРЕЖИВАНИЯ (+)				
ПЕРЕЖИВАНИЯ (-)				

Лист ответа _____

(фамилия, имя, возраст ребенка)

Перечень ролей

- | | | | |
|---------------------------------|--|-------|-------|
| 1. <i>Роль Разведчика</i> | (находчивый, не боится трудностей) | _____ | _____ |
| 2. <i>Роль Айболита</i> | (человек, который в любую минуту приходит на помощь) | _____ | _____ |
| 3. <i>Роль Хулигана</i> | (грубит, дерется, обижает маленьких) | _____ | _____ |
| 4. <i>Роль Принцессы</i> | (красивая девочка) | _____ | _____ |
| 5. <i>Роль Незнайки</i> | (не хочет учиться, думает, что все уже знает) | _____ | _____ |
| 6. <i>Роль Рядового Солдата</i> | (умеет подчиняться, выполнять правила) | _____ | _____ |
| 7. <i>Роль Лежебоки</i> | (ленивый человек) | _____ | _____ |
| 8. <i>Роль Доброй Феи</i> | (добрая, разумная девочка) | _____ | _____ |
| 9. <i>Роль Ученого</i> | (умный, много знает) | _____ | _____ |
| 10. <i>Роль Доброго Духа</i> | (добрый, справедливый мальчик) | _____ | _____ |
| 11. <i>Роль Плаксы</i> | (часто плачет, обидчивый) | _____ | _____ |
| 12. <i>Роль Командира</i> | (умеет командовать, руководить) | _____ | _____ |
| 13. <i>Роль Злой Феи</i> | (вредная, злая девочка) | _____ | _____ |
| 14. <i>Роль Учителя</i> | (любит детей, понятно объясняет) | _____ | _____ |
| 15. <i>Роль Хвастуна</i> | (хвастливый человек, врунишка) | _____ | _____ |
| 16. <i>Роль Принца</i> | (красивый мальчик) | _____ | _____ |
| 17. <i>Роль Волшебника</i> | (выдумщик, умеет придумывать интересные дела) | _____ | _____ |
| 18. <i>Роль Ябеды</i> | (ябедничает, жалуется на ребят) | _____ | _____ |
| 19. <i>Роль Злого Духа</i> | (вредный, злой мальчик) | _____ | _____ |
| 20. <i>Роль Клоуна</i> | (весельчак, умеет пошутить, насмешить) | _____ | _____ |

Татьяна Юрьевна Андрущенко
ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ ПРОБЫ В КОНСУЛЬТИРОВАНИИ
Учебно-практическое пособие
к курсу «Психологическое консультирование»

Зав. редакцией *О. И. Молоканова*
Редактор *А. П. Слобожанинова*
Корректоры *Ю. А. Антюфеева, Т. П. Бахорикова*

Подписано к печати 18.01.2002 г. Формат 70×108/16. Печать офс. Бумага офс.
Усл. печ. л. 5,8. Уч.-изд. л. 6,0. Тираж 200 экз. Заказ *181*

ВГПУ. Издательство «Перемена»
400131. Волгоград, пр. им. В. И. Ленина, 27