



Никольская И.М., Грановская Р.М.

Издательство: "Речь"

ISBN: 5-9268-0457-4

Формат: 70x100/16

Страниц: 342

Внешний вид: переплет

Тираж: 3000 Год выхода: 2006

*Настоящая работа является первой отечественной монографией по проблеме изучения психологической защиты у детей. На материалах экспериментально-психологического исследования младших школьников в ней проанализирована специфика и раскрыто содержание основных копинг-стратегий и психологических защитных механизмов у детей. Выявлена связь защитного поведения с половыми, возрастными и типологическими свойствами ребенка. Рассмотрена авторская технология изучения системы психологической защиты, основанная на анализе детских рисунков и рассказов. Показано терапевтическое и профилактическое значение этой технологии, представлены комплексные примеры ее использования, которые могут быть полезны не только специалистам, но и всем заинтересованным родителям.*

*Книга написана ясно, образно, эмоционально. В качестве иллюстраций приведенных фактов и закономерностей в ней использованы детские рисунки и рассказы, а также стихи для детей.*

*Адресована психологам, психотерапевтам, врачам, педагогам, социальным работникам, а также всем читателям, которых интересуют проблемы развития, воспитания, обучения и сохранения психического здоровья детей.*

И.М.НИКОЛЬСКАЯ

Р.М.ГРАНОВСКАЯ

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЗАЩИТА У ДЕТЕЙ

СПб.: Речь, 2000. — 507 с.

Есть защита как механизм формирования личности ребенка и как механизм формирования болезни.

Здоровая личность — это система многообразных психологических защит и гибких копинг-стратегий.

Э.Г.Эйдемиллер,  
Заведующий курсом детско-подростковой  
психотерапии СПб МАПО, профессор

АНОНС

*Настоящая работа является первой отечественной монографией по проблеме изучения психологической защиты у детей. На материалах экспериментально-психологического исследования младших школьников в ней проанализирована специфика и раскрыто содержание основных копинг-стратегий и психологических защитных механизмов у детей. Выявлена связь защитного поведения с половыми, возрастными и типологическими свойствами ребенка. Рассмотрена авторская технология изучения системы психологической защиты, основанная на анализе детских рисунков и рассказов. Показано терапевтическое и профилактическое значение этой технологии, представлены комплексные примеры ее использования, которые могут быть полезны не только специалистам, но и всем заинтересованным родителям.*

*Книга написана ясно, образно, эмоционально. В качестве иллюстраций приведенных фактов и закономерностей в ней использованы детские рисунки и рассказы, а также стихи для детей.*

*Адресована психологам, психотерапевтам, врачам, педагогам, социальным работникам, а также всем читателям, которых интересуют проблемы развития, воспитания, обучения и сохранения психического здоровья детей.*

**Купить книгу**

<http://www.book.ru/142070>

## ВВЕДЕНИЕ

Если вспомнить, сколько препятствий встречаются ребенку на каждом шагу, не стоит удивляться, что его реакция на них не всегда адекватна... За каждым примером его неправильной реакции на окружающую обстановку кроется целый ряд попыток отреагировать правильно и преуспеть в жизни.

*Альфред Адлер*

В настоящее время в детской психологии и психотерапии проблема психологической защиты является одной из самых актуальных и обсуждаемых. Когда мы затрагивали ее на конференциях или семинарах, анализируя особенности изучения психологических защитных механизмов и копинг-поведения у детей младшего школьного возраста, — это всегда вызывало живой интерес. Каждый детский психолог знает, что классической работой в этой области является монография Анны Фрейд «Психология „Я“ и защитные механизмы». Она была впервые опубликована в 1936 году, а в России увидела свет почти на пятьдесят лет позже. В своем предисловии к этой знаменитой монографии А.Г.Асмолов писал следующее: «„Во мне сидит черт. Можно ли его вынуть?“ В этом вопросе шестилетней девочки Анны Фрейд сфокусированы конфликты детской души, над разрешением которых в течение 70 лет бьется детский психоанализ. Каковы внутренние резервы детского „Я“ в поединке с полным противоречий миром? Как рождаются защитные механизмы личности, позволяющие сохранить устойчивость поведения ребенка в веере различных жизненных ситуаций?... Ответы на эти и многие другие вопросы позволили Анне Фрейд по праву встать в одном историческом ряду с основателем психоанализа Зигмундом Фрейдом» [110, с. 5–6].

При изучении психологических защитных механизмов главным для А.Фрейд являлся **анализ трансформаций, претерпеваемых в аффектах** ребенка. По ее мнению, эмоциональная жизнь детей менее сложна и более прозрачна, чем эмоциональная жизнь взрослых, поэтому ее можно наблюдать. Так, если ребенок видит, что другому уделяется больше внимания, чем ему, то неизбежно чувствует обиду и ревность. Если исполняется его давнее желание — это наверняка его обрадует. Или он ожидает наказания — и при этом неизбежно чувствует тревогу. Таким образом, взрослый может предполагать, что на данные конкретные события ребенок будет реагировать конкретными аффектами. Но, в противоположность таким ожиданиям, иногда наблюдение может показать совершенно иную картину. Например, ребенок проявляет безразличие там, где взрослый ожидал разочарования, или находится в веселом настроении вместо огорчения. Во всех этих случаях произошло что-то, что нарушило нормальный процесс. **Осуществляя свои защитные функции, «Я» вмешалось и послужило причиной трансформации аффекта.** Анализ таких наблюдений говорит психологу о конкретной технике защиты, принятой системой «Я» данного ребенка, и позволяет сделать заключение о его отношении к своим инстинктам и о природе формирования его болезненных симптомов. При этом, наблюдая за эмоциональными процессами ребенка, психолог не должен полагаться на его субъективные наблюдения и поэтому в значительной мере не зависит от сотрудничества с ним и от степени правдивости того, что тот говорит. Аффекты ребенка выдают его помимо его воли.

К сожалению, в отечественной литературе до настоящего времени отсутствует источник, содержащий сколько-нибудь систематизированные сведения по проблеме психологической защиты у детей. Ее особенности обычно рассматривают в ряду многих других интересующих авторов проблем, причем, чаще всего, с акцентом на аномальное развитие личности под влиянием неправильного воспитания ребенка в семье [100, 117, 121]. Таким образом, основное внимание придается роли отношений между родителями и детьми в формировании механизмов психологической защиты, а не изучению их проявления в психике конкретного ребенка. Кроме того, необходимость изучения защиты чаще ассоциируется с детьми, страдающими пограничными психическими расстройствами, и с детьми в переломные периоды развития (как правило, с дошкольниками и подростками).

С чем связано такое положение вещей? Почему все-таки чаще обсуждают, а не изучают психологическую защиту на практике и не обобщают полученные знания в статьях и монографиях?

Первое объяснение — это сложность самого объекта исследования, в связи с чем исследователям приходится руководствоваться принципом редукции. Защитные процессы глубоко индивидуальны, многообразны и плохо поддаются рефлексии. Кроме того, наблюдения за результатами ее функционирования осложняются тем, что реальные стимулы и реакции могут быть отделены друг от друга во времени и пространстве. Все это и обуславливает доминирование в литературе фрагментарных описаний единичных и особенных фактов и затрудняет выделение общего [90].

С другой стороны, трудности практического изучения психологической защиты обусловлены тем, что действительно не ясны (однозначно не определены) многие стороны и закономерности этого психического явления. Сколько всего существует защитных механизмов? Как их можно разграничить? Каков генезис их формирования? Как соотносятся понятия «психологическая защита» и «копинг-поведение»? Что говорит современная психология об эффективности — неэффективности, осознанности — неосознанности отдельных механизмов защиты? Надежных ответов на эти вопросы пока нет, а это означает, что они, несомненно, нуждаются в обсуждении.

Существует и еще один важный момент. Наш практический и преподавательский опыт показывает, что многие психологи-практики не владеют методами выявления и интерпретации психологической защиты у взрослых и, тем более, у детей. Поэтому им трудно раскрыть интересующие их закономерности опытным путем и нелегко ответить на вопрос о том, с помощью каких методов или в рамках какой технологии нужно исследовать психологическую защиту у детей. Обычно заключение о механизмах психологической защиты и стратегиях защитного поведения делают на основе **наблюдения** за ребенком или используя некоторые **проективные методики** (например, цветовой тест Люшера, методику проективного интервью, детские варианты метода рисуночных ассоциаций Розенцвейга и тематического апперцептивного теста). Однако эффективное использование этих методов предполагает, что психолог имеет представление о смысле (содержании) отдельных психологических защитных механизмов. Ведь каждое заключение о наличии проявлений защиты, полученное на основе наблюдения или извлеченное из материалов к психодиагностической методике, надо уметь интерпретировать, т.е. логически оформлять. И тут опять возникают трудности, уже более дифференцированного плана. Чем механизм вытеснения отличается от механизма подавления? Как соотносятся понятия «компенсация», «замещение» и «сублимация»? Которое из них более общее, а которое — более частное? То же самое прослеживается при трактовке копинг-поведения как совокупности осознанных стратегий совладания с внутренним напряжением. Даже специалисты порой не могут объяснить, в чем проявляется защитная функция конкретных детских стратегий, например таких, как «гуляю, бегаю, катаюсь на велосипеде» или «смотрю телевизор, слушаю музыку». Та же ситуация возникает, когда речь идет об оценке сравнительной эффективности используемых психологических защитных механизмов или копинг-стратегий. Хорошо известно, что в зависимости от своих индивидуальных особенностей дети по-разному справляются со своим внутренним напряжением. Одни — плачут и грустят, другие — ломают и швыряют вещи, а третьи — играют во что-нибудь. И это, по мнению детей, приносит им облегчение. Почему же тогда взрослые говорят, что плакать — стыдно, разбрасывать вещи — непозволительно, а играть — это, значит, быть легкомысленным и не думать о своем будущем? Получается, что взрослые вовсе не заинтересованы в психологическом благополучии своих детей!

Трудности теоретического и практического плана, связанные с проблемой психологической защиты, во многом обусловлены дефицитом конкретных данных. Очень сложно дать исчерпывающую трактовку явления, пока не накоплены достаточные факты. Известно, что каждая естественная наука начинается с накопления, описания и упорядочения фактов и лишь после этого переходит к абстрагированию закономерностей. Контрольный экспери-

мент служит для проверки абстрагированных законов и поэтому занимает в ряду методов исследования последнее место. При этом, как подчеркивал К.Лоренц, чем сложнее и выше интегрирована живая система, тем строже должна соблюдаться такая последовательность методов [61].

Принимая во внимание, что психологическая защита тоже представляет из себя сложное явление, мы, для преодоления объективно существующего дефицита точных данных о ней, сочли необходимым провести методичные исследования самых разных объектов [32]. Такой подход позволяет, накапливать недостающие для обобщения факты с помощью последовательных ответов на конкретные вопросы. Например, можно сформулировать следующие варианты вопросов: «Как защищаются дети, подростки, взрослые, пожилые люди?», «Чем отличается защита здоровых людей от защиты больных?», «Каковы характерные проявления защиты в межнациональном общении?», «За счет чего деструктивная секта взламывает защиту личности?». Такой, по сути дифференциально-психологический, а не общепсихологический подход, требует, в первую очередь, хорошего понимания специфики объекта (младенец, лицо женского пола, интроверт), а затем уже изучения особенностей его защиты с помощью адекватного для этого объекта метода. По нашему мнению, только реально существующие факты, накопленные при изучении разных объектов, позволят в конце концов уточнить (подтвердить, изменить или опровергнуть) имеющиеся представления и создать целостную теорию психологической защиты личности.

Учитывая сказанное, при рассмотрении защитной системы у детей мы использовали **подход, отталкивающийся скорее не от предмета (психологической защиты), а от объекта (конкретной группы людей)**. В качестве объекта в нашем исследовании выступали дети младшего школьного возраста — учащиеся нескольких школ Санкт-Петербурга, психологические особенности которых изучались нами в течение ряда лет [9, 11, 74, 77–79]. Выявление и описание защитных механизмов их психики и осознанных стратегий совладания проводилось с помощью авторского варианта метода анализа детских рисунков и рассказов. Эти рисунки и рассказы дети выполняли на факультативных уроках психологии в школе [77]. Интерпретация полученных результатов базировалась, с одной стороны, на разработанных Р.М.Грановской представлениях об архитектонике (организации) подсознательных барьеров психики, защитная система которых стабилизирует личность за счет ликвидации чувства тревоги, возникающей при критическом рассогласовании картины мира или картины самого себя с новой информацией [29–32]. С другой стороны, нами был использован термин «сoping» (совладание), под которым понимают активные, преимущественно сознательные усилия личности, предпринимаемые в ситуации психологической угрозы и направленные на овладение трудной ситуацией (решение трудной проблемы) [104, 137]. При этом, применив в работе с детьми адаптированный Н.А.Сиротой и В.М.Ялтонским «Опросник копинг-стратегий детей школьного возраста» [96, 143, 144], мы даем свою трактовку ряду приведенных в этом опроснике стратегий копинг-поведения [32].

Полученные данные положены в основу разработки **технологии изучения психологической защиты у детей**, которую, по нашему мнению, можно применять как в рамках длительного психологического сопровождения ребенка, так и в процессе краткосрочного консультирования здоровых и больных детей. Таким образом, в нашей работе защита личности выступает как та объективная реальность, которую надо уметь не только интерпретировать, но и фиксировать, выявлять, перестраивать, помогать осознать, учить использовать. Это — реальность, с которой психологу, в первую очередь, надо уметь работать на практике.

Работая над этой книгой, мы стремились к тому, чтобы материал, изложенный в ней, был доступен для понимания и практического использования, чтобы эта книга была понятна не только психологам, врачам, учителям, воспитателям и социальным работникам, которые уже имеют соответствующие знания и представления о психологической защите. Мы обращались при ее написании также ко всем другим читателям, которые интересуются вопросами детской психологии, и к родителям — в первую очередь. Поэтому в этой книге со-

держатся истории про детей и много рассказов самих детей, выбранных из сотен рассказов, составленных младшими школьниками. Кроме того, в качестве иллюстраций мы используем в этой книге стихи для детей, прежде всего — стихи Агнии Львовны Барто, которая по праву считается тонким знатоком детской психологии<sup>1</sup>. Каждый из приведенных в книге рассказов содержит отдельную мысль, которая заставила нас задуматься и, надеемся, заставит задуматься читателя. По этой причине книга, несмотря на ее кажущуюся простоту, все-таки представляет собой серьезное чтение и призвана заставить не только думать, но и переживать.

Особенности психологической защиты у детей в этой книге рассмотрены на примере экспериментально-психологического исследования младших школьников. Мы избрали именно этот объект для изучения в связи с тем, что в имеющейся литературе специфика **проявления защиты у здоровых детей** и у детей **этого возраста** освещена недостаточно. Основное внимание было сосредоточено на:

- трактовке содержания психологических защитных механизмов и осознанных стратегий совладания, которые можно выявить у здоровых детей в возрасте от 6 до 11 лет,
- описании и анализе конкретных проявлений защиты у детей с учетом пола, возраста, особенностей личности,
- технологии исследования психологической защиты.

Кратко представим структуру данной книги.

**В первой главе**, на основе анализа литературного материала, даются общие сведения о психологической защите и ее функциях, основных психологических защитных механизмах у взрослых, специфике и типичных проявлениях поведенческой и психологической защиты у детей, о роли семьи в формировании детской защиты. Проводится также разграничение понятий «психологическая защита» и «копинг-поведение».

**Во второй главе** рассматриваются психологические особенности познавательной, эмоциональной сферы, сознания и самосознания детей младшего школьного возраста. Кроме того, представлены результаты психодиагностического исследования, предметом которого явились личностные свойства и варианты формирования типа личности у младших школьников. Основное внимание уделено тем возрастным особенностям детей, которые могут являться источниками поведенческой и психологической защиты.

**Третья глава** посвящена защитному поведению. В ней анализируются трудные и неприятные, с точки зрения младших школьников, ситуации из их жизни и те стратегии совладания с внутренним напряжением и дискомфортом, которые сами дети склонны применять и считают эффективными. Дети этого возраста, с позиции своего умственного развития и жизненного опыта, обладая достаточной рефлексией, уже способны подвергнуть наблюдению свое поведение и осознать, как действуют они в трудных обстоятельствах и какие поведенческие, эмоциональные и интеллектуальные копинг-стратегии предпочитают. В этой главе мы также рассматриваем содержание типичных для младших школьников копинг-стратегий и показываем, как способствует нормализации душевного состояния ребенка каждая из них. Важным результатом анализа эмпирического материала является вывод о

---

<sup>1</sup> Напомним читателю, что книга А. Барто «Найти человека» и передача с одноименным названием, которую она вела на радио в течение 9 лет, помогли соединить 927 семей, разлученных Великой Отечественной войной, **на основе ранних детских воспоминаний**. Вспоминая об этой работе, А. Л. Барто писала: «Читала я у Достоевского, что воспоминания раннего, „первого детства“ остаются в памяти „как бы вырванным уголком из огромной картины, которая вся погасла и исчезла, кроме этого только уголочка“. Такие „уголки“ и собирала я для своей передачи. И хотя нередко мы шли по весьма неопределенному следу, мои надежды на силу и точность детских воспоминаний оправдались. По трагическим и по самым незначительным приметам детства родные стали находить друг друга». [Барто А. Записки детского поэта. — М., «Советский писатель». — 1976. — С. 181].

том, что половые, возрастные и типологические свойства детей обуславливают репертуар их защитного поведения.

**В четвертой главе** приводится описание действия механизмов психологической защиты у детей. Материалом для нее послужили многочисленные рисунки и рассказы, созданные детьми на школьных уроках психологии. Анализ этих рассказов и рисунков позволил нам проследить особенности функционирования механизмов отрицания, подавления, вытеснения, проекции, идентификации, рационализации, замещения, сновидения и сублимации.

**В пятой главе** целостно представлена разработанная нами технология изучения системы психологической защиты у младших школьников. В качестве иллюстрации мы приводим пять конкретных случаев ее применения в рамках лонгитюдного наблюдения за детьми в школе и краткосрочного консультирования ребенка и его родителей. Использование предложенной нами технологии выявления психологической защиты у детей дает большой психотерапевтический эффект и способствует профилактике пограничных психических расстройств.

И наконец, **шестая глава** содержит материалы, касающиеся одной из типичных психотравмирующих ситуаций в жизни младших школьников — ситуации болезни. И в этом случае наше внимание, в первую очередь, обращено ко всем проявлениям детской защиты. Анализируя представления здоровых детей о болезни, переживание болезни заболевшими детьми и воспоминания взрослых людей о своих детских болезнях, мы показываем, как ребенок, используя собственные внутренние ресурсы и ресурсы окружающей среды, способен смягчить и даже устранить неприятные и травмирующие переживания, связанные с болезнью, и тем самым защитить себя.

Отметим также, что, несмотря на очевидное отношение взаимной зависимости, обусловленности и общности между различными главами книги, каждая из них представляет собой законченное целое. Поэтому при желании эту книгу можно читать, начиная с любой главы.

Данная книга развивает идеи авторов относительно структуры внутреннего мира взрослых и детей, способов его познания и развития, изложенных в предыдущих книгах: Р. М. Грановская «Восприятие и модели памяти» [28]; Р.М.Грановская «Элементы практической психологии» [29], Р.М.Грановская, И.Я.Березная «Интуиция и искусственный интеллект» [30], Р.М.Грановская, Ю.С.Крижанская «Творчество и преодоление стереотипов» [31], Р.М.Грановская, И.М.Никольская «Защита личности: психологические механизмы» [32], И.М.Никольская, Г.Л.Бардиер «Уроки психологии в начальной школе: из опыта работы» [77], Г.Л.Бардиер, И.М.Никольская «Что касается меня... Сомнения и переживания самых младших школьников» [11].

Главы 1, 2 и 4 книги написаны Р.М.Грановской и И.М.Никольской, главы 3 и 5, раздел 6.1 — И.М.Никольской, раздел 6.2 — И.М.Никольской и И.А.Вахрушевой, раздел 6.3 — И.М.Никольской и Т.И.Вернадской.

Выражаем искреннюю благодарность и признательность нашим друзьям и единомышленникам — Г.Л.Бардиер, Ю.И.Волкову и А.В.Никольскому. Благодарим также О.А.Оревкову, М.А.Никольского и А.А.Никольскую за помощь в обработке и подготовке материала этой книги. Большое спасибо педагогическому коллективу школы-лицея №363 г. Санкт-Петербурга и ее директору А.В.Романовой, а также всем младшим школьникам, которые разрешили использовать в книге свои рассказы и рисунки.

# Глава 1

## ЗАЩИТА ЛИЧНОСТИ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ

### 1.1. ОБЩИЕ СВЕДЕНИЯ

Объективная опасность и депривация побуждают человека к интеллектуальным подвигам и изобретательным попыткам разрешить свои трудности, тогда как объективная безопасность и изобилие делают его довольно глупым.

*Анна Фрейд*

Психологическая защита — это специальная система стабилизации личности, направленная на ограждение сознания от неприятных, травмирующих переживаний, сопряженных с внутренними и внешними конфликтами, состояниями тревоги и дискомфорта [87]. Для выполнения своих функций защита использует специальные механизмы: отрицание, подавление, рационализацию, вытеснение, проекцию, идентификацию, замещение, сновидение, сублимацию, катарсис, отчуждение.

Как указывал З.Фрейд, основная проблема человеческого существования заключается в том, чтобы справиться со страхом и тревогой, которые возникают в самых разных ситуациях. Поэтому **ликвидация тревоги и избавление от страха** — это наиболее мощный критерий эффективности действия защитных механизмов. Фрейд различал три вида тревоги (страха): реалистический страх (перед реальной опасностью внешнего мира), моральную тревогу, или чувство вины (перед лицом собственной совести, внутренней цензуры своих идеалов и ценностей), и невротическую тревогу (перед силой и характером собственных страстей и желаний).

**Страх приобретает новые формы с развитием человека.** Сначала это — биологическая эмоция, лежащая в основе витальной тревоги по поводу предстоящего наказания («Что за это со мной сделают?»). Затем страх трансформируется в человеческие чувства, лежащие в социальной или моральной сфере: стыд и вину. **Стыд** возникает как давление общественной морали и ориентирован на внешнюю оценку («Что обо мне подумают?»). **Вина** отражает личные представления ребенка о себе (автономную мораль) и самооценку («Что теперь я сам о себе должен думать?»).

Таким образом, по Фрейду принцип организации психологической защиты можно выразить формулой: «Нет страха и тревоги — нет защитных механизмов». **Возникновение в онтогенезе различных типов тревоги стимулирует развитие разновидностей защитных механизмов.** При этом вначале страх и тревога побуждают человека включать механизмы защиты неосознанно, и только потом они начинают действовать сознательно и целенаправленно. В одной из последних работ Фрейд определяет защиту как общее наименование всех тех механизмов, которые, будучи продуктами развития и научения, ослабляют диалектически единый внешне-внутренний конфликт и регулируют индивидуальное поведение. Тем самым она связывается с такими функциями психики, как уравнивание, приспособление и регуляция [86, 90, 149].

### ИСТОРИЯ ВОПРОСА

Впервые понятие «защита» З.Фрейд использовал в 1894 году в своей работе «Защитные нейропсихозы» [148]. По его первоначальным представлениям, механизмы психологической защиты являются врожденными, **запускаются в экстремальной ситуации** и выполняют **функцию «снятия внутреннего конфликта»**, т.е. выступают как средство разрешения конфликта между сознанием и бессознательным. В современной психологии представления о связи защиты с экстремальными ситуациями и о смягчении с ее помощью кон-



фликтов — сохранились, а положение о врожденном разнообразии форм защиты у конкретного человека — подверглось коррекции.

Свои фундаментальные положения о защите З.Фрейд сформулировал в процессе лечения больных неврозами: обратимыми расстройствами, обусловленными воздействием психотравмирующих факторов. При неврозе пациенты жалуются на эмоциональные расстройства, нарушения телесных и вегетативных функций. В основе этой болезни лежит переживание человеком внутреннего конфликта — столкновения особо значимых отношений личности с противоречащими им обстоятельствами жизненной ситуации. Неспособность человека разрешить такой конфликт вызывает рост внутреннего напряжения и дискомфорта. З.Фрейд показал, что в этот трудный для человека момент активизируются специальные психологические механизмы защиты, которые ограждают сознание человека от неприятных, травмирующих переживаний. Включение механизмов защиты сопровождается субъективным ощущением облегчения — снятия напряжения. Впоследствии защитные механизмы стали рассматриваться не только как элемент психики людей, склонных к невротическим реакциям или страдающих неврозами, но и как функции «Я» — сознательной части личности любого человека. При угрозе целостности личности именно защитные механизмы отвечают за ее интеграцию и приспособление к реальным обстоятельствам.

Было показано, что включение защиты может привести не только к **актуальному облегчению**, но и к появлению **стабильных, длительно функционирующих структур**, которые в дальнейшем будут активизироваться в сходных обстоятельствах. При этом вторжение защиты может сопровождаться формированием специфических, «условно желательных», симптомов, которые вовлекаются человеком в решение ситуации, связанной с конфликтом, и тоже частично снижают внутреннее напряжение.

**Что подлежит защите?** — Гармоничность, уравновешенность структуры личности. Фрейд сформулировал теоретические представления о структуре личности. По его мнению, личность включает в себя три части: «Оно», «Я» и «Сверх-Я». Тесно взаимодействуя друг с другом, каждая из этих частей выполняет свои специфические функции. «Оно» представляет собой резервуар бессознательных иррациональных реакций и импульсов, физиологических по своей природе, и служит источником психической энергии, руководствуясь принципом удовольствия. Однако безоглядная тяга к удовольствию, не учитывающая реальных условий, может привести человека к гибели, поэтому в процессе онтогенеза у него сформировалось «Я» — сознательное начало, действующее на основе принципа реальности и выполняющее функцию посредника между иррациональными стремлениями «Оно» и требованиями общества, воплощенными в третьей части личности — «Сверх-Я» [114].

«Сверх-Я» — своеобразная моральная цензура, уровень социального должного, который складывается из запретов, выработанных в совместной жизни людей, и ограничений, налагаемых обществом на способы удовлетворения биологически значимых потребностей. Нормы и запреты, принятые личностью, — основное содержание системы «Сверх-Я», а принятие этих норм происходит путем интернализации. Интернализация (интериоризация) это процесс принятия разного рода социальных и культурных требований извне и постепенное присвоение их таким образом, что они становятся своими собственными. С помощью погружения требований внешнего мира в себя ребенок постепенно запечатлевает «внутри себя» родителей и их поведение, и поэтому ранний разрыв с семьей, предполагающий частичный отказ от идентификации с ней, может происходить весьма болезненно. Действительно, когда ребенок теряет родителей или когда они теряют для него ценность (душевное заболевание, преступления), нарушается структура «Сверх-Я» ребенка.

«Я» регулирует процесс сознательного приспособления к внешней и внутренней средам. Это та сила, которая уравнивает глубинные неосознанные влечения и требования общества, осуществляя функцию их синтеза. Фрейд сравнивал отношения «Я» и «Оно» с отношением между всадником («Я») и лошадью («Оно»). Всадник должен сдерживать и направлять лошадь, иначе он может погибнуть. Но движется он только благодаря движению лошади. Находясь между властными побуждениями «Оно» и ограничениями «Сверх-

Я», «Я» стремится выполнить свою охранительную задачу, восстановить гармонию между различными силами и влияниями, действующими на человека извне и изнутри. Можно сказать, что основная функция «Я» — это установление отношения. Нередко это может быть и отношение напряженности, поскольку «Я» должно сдерживать требования «Оно» в соответствии с установками общества. И такая напряженность субъективно переживается как состояние тревоги, беспокойства, вины.

Постепенно большинство исследователей склонилось к выводу, что функциональное назначение и цель психологической защиты заключается в **ослаблении внутриличностного конфликта** (напряжения, беспокойства), обусловленного **противоречием** между инстинктивными импульсами бессознательного и усвоенными (интериоризированными) требованиями внешней среды, возникающими в результате социального взаимодействия. Ослабляя этот конфликт, защита регулирует поведение человека, повышая его приспособляемость и уравнивая психику. При этом свой конфликт между потребностью и страхом человек может выражать разными способами:

- посредством психических перестроек,
- посредством телесных нарушений (дисфункций), проявляющихся в виде хронических психосоматических симптомов,
- в форме изменения способов поведения.

**Расширение представлений о защите** связано с именем дочери Зигмунда Фрейда — Анной Фрейд. Она сделала попытку обобщить и систематизировать знания о механизмах психологической защиты, накопившиеся к середине 40-х годов XX века. А.Фрейд подчеркивала **оберегающий характер** защитных механизмов, указывая, что они предотвращают дезорганизацию и распад поведения, поддерживают нормальный психический статус личности [110]. В базовую концепцию отца она внесла определенные коррективы: акцентировалась роль механизмов защиты в разрешении **внешних (социогенных) конфликтов**, а сами механизмы рассматривались не только как проявление врожденных задатков, но и как **продукты индивидуального опыта и непроизвольного научения**. Было сформировано представление о том, что **набор защитных механизмов индивидуален и характеризует уровень адаптированности личности**. И наконец, она дала первую развернутую дефиницию защитных механизмов: **«Защитные механизмы — это деятельность „Я“, которая начинается, когда „Я“ подвержено чрезмерной активности побуждений или соответствующих им аффектов, представляющих для него опасность. Они функционируют автоматически, не согласуясь с сознанием»** [90].

А.Фрейд разделила механизмы защиты на группы и выделила **перцептивные, интеллектуальные и двигательные автоматизмы**. Они обеспечивают последовательное искажение образа реальной ситуации с целью ослабления травмирующего эмоционального напряжения. При этом представление о среде искажается минимально, т.е. находится в предельно возможном соответствии с реальностью. В результате нежелательная информация может игнорироваться (не восприниматься); будучи воспринятой — забываться, а в случае допуска в систему запоминания — интерпретироваться удобным для человека образом. В этих формах преобразования травмирующей человека информации наибольшие вопросы вызывала группа перцептивной защиты. Оставалось непонятным: как можно защищаться от того, что еще и не воспринято?

Однако и эта позиция впоследствии была надежно подтверждена. Экспериментальные исследования Э.А.Костандова убедительно доказали существование физиологической основы для реализации перцептивной защиты [50]. Анализ реакций человека на еще не осознаваемые стимулы обнаружил существование особо чувствительного механизма, который на основе **еще не достигшей сознания** информации способен с помощью лимбической системы оценить эмоциональное значение раздражителя, при необходимости повысить порог восприятия и тем самым вызвать соответствующую его переоценку.

Всего Анна Фрейд описала пятнадцать защитных механизмов. Она же наиболее полно проработала вопрос о последовательности их созревания. По ее мнению, первые созревающие у ребенка способы защиты связаны с отрицательным опытом его спонтанного самовыражения. Невозможность реагировать произвольно создает у младенца энергетическое напряжение, которое порождает беспокойство и дестабилизацию образа «Я». А.Фрейд наметила приблизительную хронологию механизмов психологической защиты [147].

**Когда они появляются?** Считается, что возраст до одного года — это предстания защиты. Далее (1-2 года) опасности преодолеваются ребенком посредством **отрицания** (в его незрелых формах пассивного и активного протеста — отказа и оппозиции), а также в виде тенденции к присоединению — **проекции и имитации**. Проекция и имитация связаны с выделением ребенком себя из окружающей среды, с приписыванием среде всего болезненного и с принятием в себя всего приятного. Далее начинает преобладать тенденция к отделению. До трехлетнего возраста имеют место **вытеснение** (вначале — в форме **подавления**), **замещение и интеллектуализация**. Такие защитные механизмы, как **регрессия, обращение против собственной личности и замещение**, — не зависят от этапов развития «Я». Они являются модификацией активности побуждений и функционируют с тех пор, как функционируют и сами побуждения, т.е. с момента, когда начинается конфликт между порывами «Оно» и каким-нибудь препятствием на пути их удовлетворения. Важно, что замещение проявляется при активизации потребности в автономии и свободе в форме **эмансипации**. В связи с развитием речи и логического мышления, позднее, уже в младшем школьном возрасте, усиливается тенденция к присоединению и начинает развиваться и **компенсация** как незрелая форма **рационализации**. Постепенно «Я» укрепляет свою власть над «Оно», и абстрактное логическое мышление становится основной характеристикой «Я» [90]. При этом все больше актуализируется сознание и усваиваются понятия запретного и разрешенного, обеспечивая забвение нежелательного опыта. Соответственно, формируется «хорошее» и «плохое» поведение. После 5-летнего возраста, вследствие формирования половой идентичности и потребности в самопринятии, появляется **сублимация**, которая неразрывно связана с усвоением нравственных ценностей.

### СОВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТНЫХ МЕХАНИЗМАХ

В настоящее время большинство исследователей рассматривают психологические защитные механизмы в качестве **процессов интрапсихической адаптации личности за счет подсознательной переработки поступающей информации**. В этих процессах принимают участие все психические функции: восприятие, память, внимание, воображение, мышление, эмоции. Но каждый раз основную часть работы по преодолению негативных переживаний берет на себя какая-то одна из них. (Например, переориентация внимания при отрицании, забывание при подавлении, построение логических доводов для оправдания своих поступков при рационализации.) Включаясь в психотравмирующей ситуации, защитные механизмы выступают в роли своеобразных барьеров на пути продвижения информации. В результате взаимодействия с ними тревожная для личности информация либо игнорируется, либо искажается, либо фальсифицируется. Тем самым формируется специфическое состояние сознания, позволяющее человеку сохранить гармоничность и уравновешенность структуры своей личности. Такое защитное внутреннее изменение рассматривается как особая форма приспособления человека к среде. Принципиально важно, что все эти процессы — неосознаваемые.

По мере накопления экспериментальных данных стала выявляться определенная **неоднозначность роли защиты**. С чем связана эта неоднозначность? Первоначально защита проявляется в раннем детстве, когда формы общения и виды конфликтов со средой ограничены уровнем развития личности. Она предназначена для автоматического приспособления к среде за счет самопротекции. Однако во взрослом состоянии, при взаимодействии в расширенном социальном окружении, защиты только по типу автоматизмов бывает явно недоста-

точно. Поэтому если она не усложняется и не корректируется, то при определенных условиях может привести к дезадаптации личности.

Исследования показали, что организация защиты и ее способность противостоять внешним вредным воздействиям (т.е. выполнять свои функции) у разных людей не одинакова. Одних защита не ограждает и от того, от чего надо было бы защититься, а других ограждает настолько прочно, что в психику не просачивается даже значимая для личностного развития информация. В результате возникла необходимость различать нормальную, постоянно действующую в нашей повседневной жизни защиту, выполняющую профилактические функции, и защиту патологическую — как неадекватную форму адаптации.

Срабатывая автоматически, психологическая защита снижает напряженность, улучшает самочувствие и тем самым приспособливает человека к ситуации, т.к. уменьшает тревогу и страх. Однако нередко от человека требуется слишком много сил, чтобы держать свои страхи и желания «**на привязи**». В этом случае защита создает для личности множество ограничений, неизбежно приводит человека к замкнутости и изоляции. Значительные затраты энергии на удержание себя «**в футляре**» могут ощущаться как хроническая усталость или повышение общего уровня тревожности.

Таким образом, если защитные механизмы психики у человека слабы, страх и дискомфорт неизбежно переполнят его душу. В то же время, для поддержания работы механизмов защиты на оптимальном уровне требуется **постоянное расходование энергии**. И эти затраты могут быть настолько существенными, и даже непосильными для личности, что в ряде случаев это может привести к появлению специфических невротических симптомов и к нарушениям приспособляемости.

Можно видеть, что проблема психологической защиты содержит в себе **центральное противоречие** между стремлением человека сохранить психическое равновесие и теми потерями, к которым ведет избыточное вторжение защит. С одной стороны, безусловная польза от всех видов защит, призванных снижать накапливающуюся в душе человека напряженность путем искажения исходной информации или соответствующего изменения поведения. С другой стороны, их избыточное включение не позволяет личности осознавать объективную, истинную ситуацию, адекватно и творчески взаимодействовать с миром [32].

**Сколько всего известно защитных механизмов?** Среди современных исследователей нет единства мнений по этому вопросу. Как уже говорилось, в оригинальной монографии А.Фрейд описано пятнадцать механизмов [147]. В Словаре-справочнике по психиатрии, опубликованном Американской Психиатрической ассоциацией в 1975 г., — двадцать три. Обобщив список всего лишь двух классификаций [14, 106], Л.И.Вассерман с соавторами [86] в качестве примера приводят список из тридцати четырех механизмов психологической защиты. Это — вытеснение, отрицание, перемещение, обратное чувство, подавление (первичное и вторичное), идентификация с агрессором, аскетизм, интеллектуализация, изоляция аффекта, регрессия, сублимация, расщепление, проекция, прожективная идентификация, всемогущество, девальюация, примитивная идеализация, реактивное образование (реверсия или формирование реакции), замещение или субституция (компенсация или сублимация), смещение, интроекция, уничтожение, идеализация, сновидение, рационализация, отчуждение, катарсис, творчество, инсценирование реакции, фантазирование, заговаривание, аутоагрессия. Мы в своих исследованиях дифференцируем 11 механизмов защиты у взрослых и 5 детских поведенческих реакций [29, 30, 31, 32].

Большой вклад в изучение психологической защиты и разработку методов ее тестирования (т.е. измерения вклада каждого механизма в репертуар защиты данного человека) внес Р.Плутчик [140]. Его основная идея заключается в том, что механизмы психологической защиты являются **производными эмоций**, а эмоции определяются как базисные средства адаптации [139]. Плутчик выделяет восемь базисных адаптивных реакций (инкорпорация, отвержение, протекция, разрушение, воспроизводство, реинтеграция, ориентация, исследование), которые, с его точки зрения, выступают как прототипы восьми базисных эмоций (страх, гнев, радость, печаль, принятие, отвращение, ожидание, удивление). Кроме то-

го, он обратил внимание на то, что защитные механизмы характеризуются противоположностью (биполярностью) в той мере, в какой полярны лежащие в их основе эмоции (радость — печаль, страх — гнев, принятие — отвращение, ожидание — удивление). Таким образом, восемь базисных механизмов он сводит к четырем парам: реактивное образование — компенсация, подавление — замещение, отрицание — проекция, интеллектуализация — регрессия. Поскольку защитные механизмы являются производными эмоций, то они, по аналогии с эмоциями, классифицируются на базовые (отрицание, вытеснение, регрессия, компенсация, проекция, замещение, интеллектуализация, реактивное образование) и вторичные (к их числу относятся все остальные).

Определив зависимость проявления тех или иных механизмов защиты от этапа возрастного развития личности, особенностей конкретных когнитивных процессов и гипотетическую шкалу примитивности-зрелости отдельных защитных механизмов, Р.Плутчик выстроил их последовательность, которая, **в порядке возрастания зрелости**, выглядит так. В числе первых возникают механизмы, связанные с перцептивными процессами. Именно процессы ощущения, восприятия и внимания несут ответственность за защиты, связанные с невидением, непониманием информации (перцептивные защиты). К этой группе относятся **отрицание и регрессия**, а также их аналоги. Они выступают как наиболее примитивные и характеризуют «злоупотребляющую» ими личность как эмоционально и личностно менее зрелую. Затем возникают защиты, связанные с процессами памяти, а именно с забыванием информации (**вытеснение и подавление**). Самыми последними, по мере развития процессов мышления и воображения, формируются и наиболее сложные и зрелые виды защит, связанные с переработкой и переоценкой информации (**рационализация**).

Преобладание у человека какого-либо защитного механизма может привести к развитию определенных черт и акцентуаций характера. Напротив, люди с определенными свойствами склонны доверять конкретным защитам. Определенный механизм защиты как средство искажения реальности может характеризовать серьезные личностные расстройства и нарушения. Наиболее полно такая взаимосвязь обоснована в теоретических исследованиях Г.Келлермана и Р.Плутчика, которые предлагают специфическую сеть взаимосвязей между различными уровнями личности: эмоциями, защитой и диспозицией (наследственной предрасположенностью к психическим заболеваниям) [140]. Так, параноидная личность, для которой характерны высокая критичность и подозрительность по отношению к окружающим, ощущая собственную неполноценность, защищается **проекцией**. Агрессивная личность, основной эмоцией которой является гнев (раздражение), использует защиту **замещения**, позволяющую ей направлять реакцию агрессии на более безопасный объект. У внушаемой и некритичной истерической личности преобладающим типом защиты является **отрицание**. Пассивный личностный тип (робкий, зависимый, безынициативный, склонный к избеганию решения проблем и уходу в себя) защищается от страха — самой характерной для него эмоции — с помощью **подавления и вытеснения**.

Наши представления основаны также на понимании **значимости закономерности созревания различных психических структур** и их готовности включиться в работу по защите душевного равновесия ребенка. Кроме того, мы учитываем еще два фактора: **последовательность прохождения травмирующего сигнала от чувствительного входа до двигательного выхода и возможность его защитного преобразования на каждом этапе** [29, 31], а также **структуру влияния социальной среды**, через специфические социальные барьеры, на репертуар (стиль) используемых человеком защит [31, 32]. В данной книге, на экспериментальном материале И.М.Никольской, мы вводим еще один фактор влияния — **свойства личности ребенка, отклонением которых определяется первичная структура защиты**.

## МЕХАНИЗМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ У ВЗРОСЛЫХ

Специфика отдельных механизмов защиты вначале изучалась на базе их проявления у взрослых людей. И только потом внимание исследователей обратилось к более сложной

задаче — изучению специфики детских защитных механизмов. В данной книге мы используем такую же логику, идем тем же путем. В связи с тем что основной темой данной книги является анализ защиты у детей, защитные механизмы у взрослых мы только перечислим<sup>2</sup>. Однако, рассмотрев механизмы защиты взрослых, мы тем самым очертим то феноменологическое пространство, к которому будет стремиться защита ребенка в процессе его индивидуального развития.

**1. Отрицание** — это стремление избежать новой информации, не совместимой со сложившимися положительными представлениями о себе. Защита проявляется в игнорировании потенциально тревожной информации, уклонении от нее. Это как бы барьер, расположенный прямо на входе воспринимающей системы. Отрицание характеризуется тем, что **внимание блокируется на стадии восприятия**. Информация, противоречащая установкам личности, не принимается. Чаще других механизмов защит отрицание используется внушаемыми личностями и нередко преобладает при соматических заболеваниях. Здесь снижение тревоги достигается путем изменения восприятия внешней среды. Это очень опасное положение, поскольку при этом, отвергая определенные аспекты действительности, человек начинает всеми силами сопротивляться жизненно важному лечению.

Отрицание рассматривается как отказ признавать травмирующую реальность, как прием самосохранения, выстраивающий психологический барьер на пути разрушительного проникновения трагедии во внутренний мир человека, в его ценностно-смысловую систему. Оно позволяет человеку перерабатывать трагические ситуации постепенно, поэтапно. Избегание может возникнуть как естественный способ удалиться от стресса (наказания) и его источника (родителей). Дети, чье поведение удалось изменить сильными физическими наказаниями, с большой долей вероятности будут склонны к бессознательному отрицанию тех норм, которые им пытались привить таким образом.

Примитивное отрицание — один из главных механизмов подавления страха, с помощью которого опасность как бы отодвигается и прекращает свое существование. Оно чаще всего наблюдается у людей пассивных, инертных, бездеятельных. Человека с отрицанием как ведущим механизмом защиты отличают эгоцентризм, внушаемость, самовнушаемость, артистические и художественные способности, отсутствие самокритики и богатая фантазия. В крайних проявлениях обнаруживается демонстративность поведения, а при патологии — истерия.

**2. Вытеснение** связано с избеганием внутреннего конфликта путем активного выключения из сознания не информации о случившемся в целом, а только истинного, но неприемлемого *мотива* своего поведения. Можно сказать, что неосознанным остается глобальный смысл вполне осознаваемых действий, поступков и переживаний. Вытеснение выполняет свою защитную функцию, не допуская в сознание желаний, идущих вразрез с нравственными ценностями, и тем самым обеспечивает приличие и благоразумие. Оно направлено на то, что раньше было осознано, хотя бы частично, а запрещенным стало вторично, и поэтому удерживается в памяти. В дальнейшем этому вытесненному побуждению не позволяется проникать в область сознания в качестве причины данного поступка. Исключение мотива переживания из сознания равносильно его забыванию. Причина подобного забывания — намерение избежать дискомфорта, которое вызывается данным воспоминанием.

**3. При подавлении**, как и при вытеснении, защита проявляется в блокировании неприятной, нежелательной информации, но эта блокировка осуществляется либо при ее переводе из воспринимающей системы в память, либо при выводе из памяти в сознание. Подавление вступает в действие лишь тогда, когда тенденция нежелательного действия достигает определенной силы. В этих условиях соответствующие следы снабжаются как бы специальными метками, которые и **затрудняют** последующее **произвольное воспоминание события в целом** — блокируют их. В то же время, информация, маркированная таким об-

---

<sup>2</sup> Более подробно механизмы психологической защиты у взрослых рассмотрены в нашей книге «Защита личности: психологические механизмы». — СПб.: Знание, 1999.

разом, в памяти сохраняется. При подавлении страх блокируется путем забывания реального стимула и обстоятельств, связанных с ним по ассоциации. Обычно подавление проявляется при сдерживании эмоции страха и преодолении зависимости от агрессора.

**4. Рационализация** — это защита, связанная с осознанием и использованием в мышлении только той части воспринимаемой информации, благодаря которой собственное поведение предстает как хорошо контролируемое и не противоречащее объективным обстоятельствам. Суть рационализации — в отыскании места для испытываемого побуждения или совершенного поступка в имеющейся у человека системе внутренних ориентиров, ценностей, без разрушения этой системы. Это подыскивание разумных объяснений *постфактум*, с целью получения для себя *индальгенции*. Для этого неприемлемая часть ситуации из сознания удаляется, особым образом преобразовывается и, после этого, осознается, но уже в измененном виде. Этот вид защиты чаще используется людьми с сильным самоконтролем. У них за счет рационализации происходит частичное снятие возникшего напряжения. Установлено, что рационализация формируется тем быстрее, чем чаще и сильнее человек испытывает субъективное ощущение несправедливости наказания. При этом в процессе рационализации может осуществляться дискредитация цели или жертвы. Например, цель может переоцениваться как «не настолько желательная, чтобы рисковать».

Одна из разновидностей рационализации — *уклончивость*. Лица, склонные к этому виду защиты, часто похожи на персонажей тех сказок, в которых герой, будучи преследуемым, превращается в рыбу; не чувствуя себя в безопасности и в этом обличье — превращается в оленя, а если его догоняют, то оборачивается птицей и улетает. Их трудно связать каким-либо их обещанием, они отказываются от всего, что сказали, уверяя, что имели в виду совсем другое. При этом, с субъективной точки зрения, — они правдивы. Ведь правда — это то, что человек говорит и думает, когда он не лжет. Когда он говорит искренне — он говорит правду. Но совсем не обязательно, что эта правда соответствует объективной реальности, истине.

**5. Проекция** — вид защиты, который связан с бессознательным переносом неприемлемых собственных чувств, желаний и стремлений на других, с целью *перекладывания ответственности* за то, что происходит внутри «Я», — на окружающий мир. С этой целью границы «Я» расширяются настолько, чтобы человек, на которого осуществляется перенос, оказался внутри них. Тогда в этом общем пространстве можно осуществить проекцию и тем самым вынести неприязнь к своим собственным представлениям и состояниям наружу.

После осуществления проекции, относясь к ним как к внешним, человек избегает необходимости принимать их как собственные. За счет этого у него полностью блокируется осознание своей вины, т.к. он переносит ответственность за свои поступки на окружающих. В этом плане проекция выступает как попытка справиться с недовольством собой путем приписывания неких качеств или чувств другим людям. Такая переориентация позволяет защититься от неприятия себя окружающими. Вместе с этим положительным эффектом возникает видение мира как угрожающей среды. А если среда угрожает, то это оправдывает собственную критичность и чрезмерное неприятие окружения. Когда среди других механизмов защиты акцентируется проекция, в характере могут усиливаться: гордость, самолюбие, злопамятность, обидчивость, честолюбие, ревность, нетерпимость к возражениям, тенденция к уличению окружающих.

**6. Идентификация** — разновидность проекции, связанная с неосознаваемым отождествлением себя с другим человеком, переносом на себя желаемых чувств и качеств. Это возвышение себя до другого тоже осуществляется путем расширения границ «Я». Однако, в отличие от проекции, процесс направлен в другую сторону. Не от себя, а к себе. За счет этих перемещений **проекция и идентификация** обеспечивают взаимодействие личности с окружающей социальной средой, создают незаменимое для процесса социализации чувство отождествления. Идентификация связана с процессом, в котором человек, как бы включив другого в свое «Я» заимствует его мысли, чувства и действия. Переместив свое «Я» в этом общем пространстве, он может испытать состояние единения, сочувствия, соучастия, сим-

патии, т.е. почувствовать другого через себя и тем самым не только понять его существенно глубже, но и избавиться себя от чувства отдаленности и порожденной этим чувством тревоги.

В результате идентификации осуществляется воспроизведение поведения, мыслей и чувств другого лица через переживание, в котором познающий и познаваемое становятся единым. Этот механизм защиты используется как бессознательное моделирование отношений и поведения другого лица, как путь повышения самооценки. Одним из проявлений идентификации выступает *предупредительность* — самоотождествление с ожиданиями других людей. Важно обратить внимание на то, что становление идентификации имеет своим следствием и *ограничение агрессии* против человека, с которым идентифицируются. Этому человека щадят и помогают ему. Человек, у которого ведущим механизмом защиты является идентификация, тяготеет к занятиям спортом, коллекционированию, литературному творчеству. При акцентуации возможны проявления высокомерия, дерзости и амбициозности.

**7. Отчуждение** — это защита, приводящая к изоляции, обособлению внутри сознания особых зон, связанных с травмирующими факторами. Отчуждение провоцирует распад обычного сознания: его единство дробится. Возникают как бы отдельные обособленные сознания, каждое из которых может обладать своими собственными восприятием, памятью, установками. Вследствие этого некоторые события воспринимаются по отдельности, а эмоциональные связи между ними не актуализируются и, поэтому, не анализируются. Можно сказать, что отчуждение осуществляет защиту личности путем отстранения «Я» от той части личности, которая провоцирует непереносимые переживания.

**8. Замещение** — это защита от тревожащей или даже нестерпимой ситуации с помощью **переноса реакции с «недоступного» объекта на другой объект** — «доступный», или замены неприемлемого действия на приемлемое. За счет такого переноса происходит разрядка напряжения, созданного неудовлетворенной потребностью. Этот механизм защиты связан с переадресацией реакции. Когда желаемый путь реагирования для удовлетворения некой потребности оказывается закрытым, то нечто, связанное с исполнением этого желания, ищет другой выход. Существенно, что наибольшее удовлетворение от действия, замещающего желаемое, возникает тогда, когда их мотивы близки, т.е. они размещены на соседних или близких уровнях мотивационной системы личности. Замещение дает возможность справиться с гневом, который не может быть выражен прямо и безнаказанно. Оно имеет две разные формы: замещение объекта и замещение потребности. В первом случае снятие напряжения осуществляется путем переноса агрессии с более сильного или значимого объекта (являющегося источником гнева) на более слабый и доступный объект или на самого себя.

Особенности защитного поведения людей с акцентуацией защиты по типу замещения — это импульсивность, раздражительность, требовательность к окружающим, грубость, вспыльчивость, реакция протеста в ответ на критику. Часто имеет место увлечение «боевыми» видами спорта (бокс, борьба и т.п.) Такие люди предпочитают фильмы со сценами насилия, а профессию выбирают, связанную с риском. Вместе с акцентуацией по типу замещения могут обнаруживаться жестокость, неуправляемая агрессивность и аморальность.

**9. Сновидение** — вид замещения, в котором происходит переориентация, т.е. перенос недоступного действия в иной план: из реального мира в мир сновидений. При этом чем больше комплекс подавляется, тем более вероятно, что он будет аккумулировать энергию в бессознательном и угрожать сознательному миру своим вторжением. Тайное покаяние, тайные угрызения совести приводят к прорыву их в сновидении. В сновидении конфликт устраняется не на основе его логического разрешения и не на основе трансформации, что характерно для защиты по типу рационализации, а с помощью языка образов. Возникает образ, примиряющий антагонистические установки и тем самым снижающий напряженность. Так, сцена перехода через мост может служить метафорой необходимости принятия важного решения или существенного изменения в жизни. Падение напряженности одно-



временно устраняет надобность в вытеснении. Сны постоянно что-то компенсируют и дополняют. Необходимо подчеркнуть, что, в отличие от реальности, сон проявляет тенденцию к расширению зоны допустимых восприятий и представлений.

**10. Сублимация** — это замещение инстинктивного действия реализации цели и использование вместо него иного, не противоречащего высшим социальным ценностям. Такая замена требует принятия или, по крайней мере, знакомства с этими ценностями, т.е. с идеальным стандартом, в соответствии с которым избыточные сексуальность и агрессия объявляются антисоциальными. Сублимация способствует социализации благодаря накоплению социально приемлемого опыта. Поэтому этот механизм защиты развивается у детей достаточно поздно. Таким образом, сублимация осуществляет защиту путем перевода сексуальной или агрессивной энергии человека, избыточной с точки зрения личностных и социальных норм, в другое русло, в приемлемое и поощряемое обществом — творчество. Сублимация — это способ уклонения на иной путь разрядки напряженности. Она является наиболее адаптивной формой защиты, поскольку не только снижает чувство тревоги, но и приводит к социально одобряемому результату. Тогда чувство освобождения мыслей, просветление занимают место сексуального удовлетворения. Успех сублимации зависит от степени, до которой новое поведение отвечает цели первоначального поведения. При акцентуации сублимация может обнаруживаться ритуальными и другими навязчивыми действиями.

**11. Катарсис** — защита, связанная с таким изменением ценностей, которое приводит к ослаблению влияния травмирующего фактора. Для этого в качестве посредника иногда привлекается некая внешняя, глобальная система ценностей, по сравнению с которой травмирующая человека ситуация теряет в своей значимости. Изменения в структуре ценностей могут происходить только в процессе мощного эмоционального напряжения, накала страстей. Система ценностей человека весьма инерционна, и она сопротивляется изменениям до тех пор, пока не возникнут раздражения столь мощные или столь не соответствующие всей наличной системе норм и идеалов человека, что они сломают защитный барьер всех других форм психологической защиты. Следует особо подчеркнуть, что катарсис несет с собой *очистительный эффект*. Катарсис — это и средство защиты личности от необузданных импульсов (своего рода клапан, спасающий от примитивных инстинктов), и способ создания нового направления в устремленности в будущее.

## 1.2. ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ У ДЕТЕЙ

Я на всех обижусь. В Африку уеду,  
Конь мой деревянный отвезет меня.  
Будут апельсины в Африке к обеду,  
Я совсем не буду ни о ком скучать.

Конь заржет тихонько. Плакать мы не станем,  
Если и взгрустнется нам когда-нибудь.  
Радужные бабочки пролетят над нами  
И расскажут сказки. Тихие, как сны...

*Витезлав Незвал (пер. И.Токмаковой)*

У ребенка каждый защитный механизм вначале формируется для овладения конкретными инстинктивными побуждениями и связан, таким образом, с определенной фазой индивидуального развития. Побудителем их формирования выступают возникающие в онтогенезе многообразные типы тревоги, типичные для детей. Сюда относят реакции беспокойства на физический дискомфорт, страх разлуки и самостоятельности (одиночества, темноты, замкнутых пространств), страх смерти (нападения, заболевания, смерти родителей, сказочных персонажей, стихии и пр.), страх подчинения (быть наказанным, быть пристыженным, утратить расположение), страх изменения [38]. П.Куттер связывает формирование защитных механизмов с попыткой ребенка справиться с архаическим, примитивным стра-

хом, который сопровождает развитие каждого ребенка и проявляется в типичных для детей фобиях темноты, одиночества, привидений и пр. [54]. На каждом возрастном этапе — свои страхи, и каждый из них может быть как полезным для дальнейшего развития ребенка, так и вредным. Однако упоминание о пользе не относится к устойчивым страхам, т.е. к такому субъективному опыту преодоления объективных обстоятельств, навыков справляться с которыми ребенок в процессе своего развития еще не приобрел.

Подобно всем другим психическим процессам, защитные механизмы имеют свои объективные проявления — внешне наблюдаемые и регистрируемые признаки на уровне действий, эмоций или рассуждений человека. (Например, со стороны заметно, что ребенок не обращает внимания на тревожное для себя сообщение, все время забывает дома учебник по нелюбимому предмету или постоянно выгораживает себя.) В этой связи хочется обратить внимание на следующий момент. Для некоторых современных исследователей защитный механизм — это, в первую очередь, именно прочный защитный поведенческий рисунок: внешне наблюдаемые действия, эмоции и проявления мышления, которые функционируют как обходные маневры для избежания тревожащих сведений или как преобразователи того, что порождает чувство или ощущение тревоги. Для других авторов такие наблюдаемые и регистрируемые виды защитного поведения являются всего лишь внешними, иногда даже частными, проявлениями скрытого психического процесса, который как раз и выступает как истинный защитный механизм [88]. Во втором случае идет разнесение понятий «защитная (поведенческая) реакция» и «защитный (интрапсихический) механизм». На базе такого разнесения выделяют три основные формы адаптации человека к внешней среде:

- поиск человеком той среды, которая благоприятна для его функционирования,
- изменения, которые он совершает в среде для приведения ее в соответствие со своими потребностями,
- внутренние психические изменения человека, с помощью которых он приспосабливается к среде [32].

Эти формы можно также рассматривать как своеобразные этапы в формировании системы защитного приспособления ребенка.

### ЗАЩИТНЫЕ АВТОМАТИЗМЫ

Утверждая, что механизмы психологической защиты действуют **автоматично, не согласуясь с сознанием**, А.Фрейд относил их к особому классу неосознаваемых явлений, которые называют автоматизмами. Автоматизм — это действия и акты, которые совершаются сами собой, независимо от сознательных желаний и намерений человека [25].

Анализ автоматических процессов обнаруживает их двоякое происхождение. Некоторые из этих процессов никогда не осознавались, так как были врожденными или сформировались очень рано, часто в течение первого года жизни ребенка. (Так, у маленьких детей, до того как сформируется полноценная система психологической защиты, реакция на неприятные стимулы и состояния проявляется **автоматически как физиологический уход от раздражителя.**) **Другие процессы прошли через сознание и только потом перестали осознаваться.** Главным в этой связи является понимание того, что личность «реагирует», «не замечает», «забывает» или «оправдывает себя» в неприятной ситуации автоматически, т.е. не отдавая себе в этом отчета.

Как средство адаптации и разрешения психологических конфликтов защитные автоматизмы развиваются в онтогенезе. Они ограждают ребенка от неудовольствия, исходящего изнутри (внутренние инстинктивные стимулы), и от неудовольствия, источники которого находятся во внешнем мире. Во время первой фазы развития, до 1 года, незрелый организм имеет минимальные средства защиты от негативных эмоций, связанных с неприятными и опасными стимулами. Это ряд врожденных двигательных реакций, к которым относят

защитное отдергивание, зажмуривание, крик, плач, улыбку, сосание, движения туловища, конечностей, головы и т.д., а также их комплексы.

Стихотворение А.Барто «Разговор с мамой» показывает, как крик — первое проявление отрицательной эмоции и сигнал о помощи — заставляет мать удовлетворить внутреннюю потребность младенца в безопасности и защищенности [12].

Сын зовет: — Агу, агу! —  
Мол, побудь со мною.  
А в ответ: — Я не могу,  
Я посуду мою.

Но опять: — Агу, агу! —  
Слышно с новой силой.  
И в ответ: — Бегу, бегу,  
Не сердись, мой милый!

Как известно, новорожденный начинает свою жизнь с крика, который в первые дни носит безусловный рефлекторный характер. Первый крик — результат спазма голосовой щели. Однако некоторые ученые считают, что первый крик — это и первое проявление отрицательной эмоции: спазмы вызывают ощущение стеснения. В данном случае невозможно различить мышечную реакцию и эмоциональное отношение — у новорожденного еще нет никакого жизненного опыта. Однако можно утверждать, что уже в первые дни жизни ребенок криком отвечает на неприятные ощущения, связанные с потребностью в пище, сне, тепле, а позднее с отрывом от матери, и тем самым защищает себя [70].

На базе **врожденных безусловных реакций** путем усложнения форм поведения (форм двигательной активности) в процессе индивидуального научения усложняются и формы психического отражения. При этом последние можно рассматривать и как фактор, и как следствие предыдущих тенденций. В результате такого **развития и научения** начинают функционировать и более сложные защитные поведенческие реакции (пассивный протест, оппозиция, имитация, компенсация), и первые защитные психологические механизмы (отрицание, проекция, замещение).

Становление защитных автоматизмов большинство исследователей связывает с удовлетворением либо неудовлетворением базисных психологических потребностей ребенка, самой ранней из которых является потребность в безопасности. При этом **механизмы защиты** можно рассматривать как те **первичные интрапсихические образования, которые являются следствием ограничения спонтанной экспрессии ребенка** [100].

Вновь обратимся к «Разговору с мамой» А.Барто. Испытывая внутренний дискомфорт, младенец криком подзывает к себе мать. Тем самым он осуществляет определенные изменения окружающей среды и поиск объекта, необходимого для его защиты. В стихотворении младенец добивается желаемого: услышав повторный крик, мать к нему подбегает. Однако события могли развиваться и по другим сценариям. Матери могло не быть дома, и тогда, сколько бы ни кричал ребенок, никто бы к нему не подошел. Или она могла подойти к нему только после настойчивого и длительного крика. Тогда ребенок мог частично приспособиться к ситуации другими способами: заснуть, отключившись от неприятных ощущений (предстадия отрицания); начать сосать кулачок (предстадия замещения) или, при позднем появлении матери, кусать ее грудь, тем самым отреагируя внутренний дискомфорт (предстадия проекции). Можно видеть, что если добиться желаемого результата из внешнего мира с помощью крика (спонтанной экспрессивной реакции) по каким-то причинам ребенку не удастся, он вынужден справляться с неприятными ощущениями путем изменения: своего функционального состояния (сон вместо бодрствования); объекта для удовлетворения своей потребности (собственный кулачок вместо материнской груди), эмоциональной реакции по отношению к матери (агрессия вместо отношений привязанности).

Таким образом, спецификой становления детской системы защиты является то, что первоначально она проявляется за счет и на уровне двигательных (поведенческих) реакций при участии элементарных психических функций. Эти постепенно усложняющиеся автоматические изменения поведения, возникающие в ответ на травмирующее воздействие, раздражитель, впечатление, обеспечивают приспособляемость ребенка к новой жизненной ситуации. Поведенческие реакции экспрессивны, доступны внешнему наблюдению и регистрации, поэтому не только позволяют осуществлять определенные изменения во внешней среде, но и привлекают к себе внимание окружающих взрослых. Позднее формируются защитные механизмы, в реализации которых принимают участие в первую очередь психические функции: от восприятия и эмоций до памяти и мышления. Такие защитные процессы позволяют ребенку адаптироваться к среде не за счет изменения внешнего мира, а за счет внутренних изменений — трансформации внутренней картины мира и образа самого себя.

Для того чтобы разнесение поведенческой и внутриспсихической составляющих системы защиты стало более понятным, используем в качестве модели еще одно стихотворение А.Барто, «Обида» [12]:

Моей сестренке двадцать дней,  
Но все твердят о ней, о ней:  
Она всех лучше, всех умней.

Мама шепчет: — Прелесть! —  
В восторге от Аленки. —  
Смотрите, разделись  
Мы в новые пеленки.

— Смотрите, мы зеваем,  
Мы ротик разеваем! —  
Кричит довольный папа.  
И он неузнаваем.

Обиду трудно мне скрывать,  
Я больше не могу.  
И вот я тоже лег в кровать  
И стал кричать: — Агу!

Тогда я лег лицом к стене,  
И ждал я нахлобучки.  
Вдруг мама бросилась ко мне:  
— Давай возьму на ручки?

А я в ответ: — Я не грудной!  
Ты просто так побудь со мной.

Рождение маленькой сестрички привело к тому, что родители мальчика сконцентрировали на ней все свое внимание, а его перестали замечать. Ребенку совсем не нравится, что в новой жизненной ситуации он обязан быть взрослым и самодостаточным. Как и прежде, ему необходимы любовь и забота папы и мамы. Автоматично в момент внутреннего дискомфорта включается защитный механизм регрессии (вариант замещения). **Регрессия** — это возвращение к той стадии психического развития личности, в которой раньше переживалось чувство удовольствия. И дети, и взрослые бессознательно прибегают к такому механизму защиты, если не выдерживают напряжения, которого от них требует характер травмирующих поступков и действий.

На уровне поведения регрессия выражается в том, что мальчик сначала начинает подражать сестричке, полностью имитируя ее поведение (ложится в кровать, призывно «агукает»), а затем отворачивается лицом к стене и «затаивается», ожидая ответной реакции родителей. По существу, это проявление двух типичных для детей поведенческих реакций: **имитации** и **пассивного протеста**. Имитация характеризуется копированием поведения наиболее важного для ребенка лица. В стихотворении таким лицом является Аленка: ведь именно на нее направлено внимание папы и мамы. В то же время поза «лицом к стене», элемент реакции пассивного протеста, обусловлена, как правило, утратой ребенком чувства безопасности, защищенности, глубокой обидой, недовольством окружающими. Обнаруживаемые формы поведенческой защиты демонстративны, направлены на привлечение внимания взрослых и призваны вернуть их любовь.

На уровне психики регрессия проявляется в том, что мальчик, у которого родилась сестренка, не хочет или еще не может принять новый образ своего «Я» — старшего ребенка в семье. Поэтому он осуществляет возврат к прежней стадии своего возрастного развития, руководствуясь привычным и удобным для него образом — «маленького мальчика».

Психологическая и поведенческая защиты частично совпадают, частично нет. Так, психическая регрессия, о которой идет речь в стихотворении «Обида», не обязательно основана на имитации или включает в себя пассивный протест. Главным в этом психологическом механизме является возврат на более ранние стадии своего развития. (Например, пожилая немощная женщина пытается командовать своими детьми и внуками, не осознавая, что это уже нелепо, а взрослый сильный мужчина относится к своей молоденькой жене, как к матери.) Следует отметить, что поведенческие реакции имитации и пассивного протеста, проявляясь в другой жизненной ситуации, не обязательно говорят о регрессии.

Важно однако то, что **и защитные поведенческие реакции, и защитные психологические механизмы по своей сути являются автоматизмами**. Это означает, что они включаются в ситуации конфликта, фрустрации, психотравмы, стресса помимо воли и сознания человека.

## ЗАЩИТНЫЕ ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ РЕАКЦИИ У ДЕТЕЙ

К типичным детским защитным реакциям (внешне наблюдаемым, регистрируемым бессознательным поведенческим паттернам) относят: отказ (пассивный протест), оппозицию (активный протест), имитацию, компенсацию и эмансипацию. Эта классификация, созданная на основе работ французских детских психиатров, широко используется в нашей стране [41, 47, 60, 102].

**1. Отказ** — это самая ранняя форма защитного поведения. В ее основе лежит невозможность удовлетворения базисных потребностей в безопасности и защищенности. Пассивный протест можно понимать как элемент более глобальной защитной поведенческой стратегии **отдаления** (отделения), сущность которой составляют подсознательные защитные автоматизмы **изоляции и отрицания** [145]. Реакция пассивного протеста проявляется в отстранении от общения даже с близкими людьми, отказе от пищи, от игр, в уходах из дома. Такая реакция чаще всего возникает у ребенка, если его внезапно оторвали от матери, семьи, привычной группы сверстников и поместили в больницу, санаторий, ясли или в чужую семью.

*Одна мама рассказала: «Я вынуждена была через три дня забрать Леночку из детского сада. Она там ничего не ела, ни с кем не разговаривала, не играла. Целый день сидела на стульчике и смотрела на дверь. За весь день съедала только печенье, которое я клала ей в карман фартучка».*

Достаточно часто пассивный протест обнаруживается в так называемом *синдроме госпитализма*. Его наиболее яркие черты — неподвижность, заторможенность. В этом случае ребенок старается, по возможности, уклониться от любых внешних воздействий, часа-

ми находится в одной и той же позе, не реагируя на окружающий мир. Достаточно типичной при таких состояниях является поза лежа лицом к стене. В литературе приводится пример переживаний 9-месячного ребенка, страдающего лейкемией и помещенного в стационар. В момент временного улучшения состояния его мать заявила, что чем дольше ребенок будет жить, тем ей будет труднее. Ее состояние не позволяло ей пользоваться транспортом и навещать больного сына. Ребенок, который ранее живо реагировал на нее и часть персонала, стал раздражительным и отчужденным. Он перестал гулить, в постели лежал, отвернувшись к стене и натянув одеяло на голову [41]. Для пояснения поведения малыша напомним, что возрастной особенностью детей, особенно самых маленьких, является повышенная внушаемость по сравнению с взрослыми. Такая повышенная внушаемость отражает сверхзначимость для них чувства принятия их социальной средой. Пассивный протест они используют для достижения приемлемого отношения к себе.

Реже реакция пассивного протеста развивается дома, когда в отношениях родителей ребенок не ощущает проявлений достаточной внимательности, заботы, заинтересованности. При этом ребенок, потребности которого в ласке, эмоциональных контактах постоянно не удовлетворяются, постепенно становится неконтактным (аутичным). Подобный «поведенческий уход» является бессознательным защитным механизмом. У детей постарше пассивный протест обнаруживается в немотивированном отказе от выполнения требуемых действий или в уходе из дома, интерната, детского сада, школы. Нередко возникновение этой реакции определяется неприятием ребенком пренебрежительного, деспотического отношения родителей, издевательств, телесных наказаний, семейных конфликтов; предпочтения, оказываемого другим братьям и сестрам, непомерных требований, несправедливых замечаний, предвзятого отношения. При сохранении травмирующей его психику обстановки ухода становятся привычной реакцией и возникают по любому, даже самому незначительному, поводу. В редких случаях, в качестве реакции на тяжелую, непереносимую обстановку, дети совершают попытки самоубийства.

Частными случаями реакции пассивного протеста является мутизм (отсутствие речи) и нарушения соматовегетативных функций (рвота, недержание мочи, кала, насильственный кашель и пр.). В случае *локального* мутизма ребенок не разговаривает либо в определенном месте (семья, детский сад, школа), либо с определенными людьми (мачеха, врач, учитель). При *тотальном* мутизме отсутствие речи наблюдается вне зависимости от ситуации или собеседника. Нарушения соматовегетативных функций, как правило, сочетаются с упрямством и отказом от общения с теми, на кого направлен протест [41].

**2. Оппозиция** — активный протест ребенка против норм и требований взрослых — наблюдается при утрате или снижении внимания со стороны близких. Еще З.Фрейд отмечал, что когда младенец не может удовлетворить свою потребность в удовольствии за счет поглощения пищи, то становится требовательным и агрессивным (начинает кусать материнскую грудь или сосать замещающий ее объект, например, свой палец). Такие поведенческие корреляты многие исследователи рассматривают, как предстadium к формированию зрелых защитных механизмов проекции и замещения.

Развитию личности в максимальной степени способствует уверенность в том, что ничто не сможет нарушить отношений любви и привязанности. Когда эта уверенность поддается — возникает оппозиция. Тогда поведение детей с позиции окружающих взрослых становится необъяснимым, хотя на самом деле оно является реакцией на недостаток тепла с их стороны и призывом вернуть любовь. Реакции этого типа характеризуются большим разнообразием и интенсивностью проявлений. К ним относят взрывные реакции со вспышками гнева, разрушительными действиями и агрессией, общее двигательное возбуждение с временным сужением сознания, злонамеренные поступки, прямо или косвенно причиняющие вред обидчику, а у маленьких детей — судороги.

Обычно оппозиция провоцируется обидой, неудовлетворением капризов, просьб и развивается остро и бурно. Ребенок плачет, кричит, падает на пол, бьется головой, стучит ногами, размахивает руками, стремится ударить, ущипнуть, царапается, отталкивает от себя

взрослых или, наоборот, хватает и тянет за волосы, одежду, выкрикивает нечто нечленораздельное, требования, бранные слова. Дети постарше на высоте вспышки способны разрушать все, что попадет под руку, нападать на тех, кого они считают виновниками своих переживаний. Иногда реакция активного протеста развивается медленно и накапливающееся возбуждение разряжается отдельными враждебными поступками, повреждением или уничтожением вещей «обидчика», нанесением телесных повреждений или оскорблениями, наговорами, мучительством животных.

Если при рождении брата или сестры родители не догадались должным образом распределить между детьми заботу и ласку, то у старшего может возникнуть чувство одиночества, которое нередко преследует его всю последующую жизнь. Возникающее чувство неуверенности дети обычно стараются заглушить демонстрацией чрезмерной решительности, например, предлагают отдать младенца соседке, обратно в родильный дом или тайком относят «в огород, на капустную грядку». Такое их поведение с позиции взрослых нередко кажется необъяснимым, хотя на самом деле это — реакция на недостаток любви со стороны близких. Подобная ситуация может возникнуть не только при рождении второго ребенка, но и вследствие появления отчима, мачехи. И в этих обстоятельствах оппозиция нацелена на разнообразные сигналы родным с требованием экстренного возврата внимания, заботы и любви. Тогда ребенок демонстративно представляется больным, прогуливает занятия или бежит из дома, действуя по принципу «чем хуже, тем лучше». Если эта защитная реакция сохраняется у подростков, то она может проявиться в непонятных кражах, преувеличенном интересе к алкоголю, наркотикам, в суицидных демонстрациях, самооговорах, распутстве.

Если трактовать оппозицию, поведенческую реакцию активного протеста, как элемент более общей защитной стратегии конфронтации, можно выделить и ее основные под-сознательные грани — *проекцию* и *замещение* [145].

**3. Имитация** — это незрелая форма *идентификации*. Она существенно отличается от идентификации тем, что является целостной. Незрелость обнаруживается в выраженном стремлении **подражать** определенному лицу, любимому герою, *во всем*. Поэтому нередко имитацию рассматривают как процесс эмоционального и иного самоотождествления человека с другим человеком, группой, образцом. У младенца, на врожденной основе, через присвоение поведения взрослого, очень быстро вырабатываются мимика, улыбки, жесты, восклицания (паралингвистическая языковая система). Уже в первые недели ребенок способен подражать некоторым мимическим действиям, которые он видит. Подкрепляя проявления младенческой мимики эмоционально, взрослые ждут от ребенка соответствующих ответных реакций, а некоторые из этих реакций вырабатывают специально [70].

В отличие от ребенка, у взрослого подражание избирательно. Он выделяет у другого только понравившуюся черту и способен идентифицироваться отдельно с этим качеством, не распространяя свою положительную реакцию на все остальные качества этого человека. Соответственно и эмоциональное отношение к предмету подражания у взрослого более сдержанное, чем у ребенка. Повышенная эмоциональность и глобальность восприятия способствуют созданию у ребенка (с помощью имитации) кумиров и созреванию идеалов. В этом — важная роль имитации в развитии личности. Кроме того, с ее помощью дети могут научиться новым реакциям даже без внешнего подкрепления, просто наблюдая за другим [133]. При этом полезно обратить внимание на то, что ребенок чаще создает себе кумиров под влиянием родителей или других взрослых, а не берет их из книг.

Для дошкольников и младших школьников характерно или глобальное приятие кого-либо (положительная имитация), или его глобальное отрицание (отрицательная имитация). Чаще всего они имитируют поведение родителей, старших членов семьи, взрослых или подростков из ближайшего окружения, воспитателей и учителей. Для каждого периода есть свои значимые фигуры. В качестве модели ребенок выбирает того, кто, как ему кажется, больше преуспел в удовлетворении своих потребностей, чем он. Для иллюстрации действия имитации как незрелой формы идентификации и ее роли в формировании «условно

желательного» невротического симптома рассмотрим в качестве модели ситуацию из стихотворения А.Барто «Очки» [12]:

Скоро десять лет Сереже.  
Диме  
Нет еще шести,  
Дима все никак не может  
До Сережи дорасти.  
Бедный Дима,  
Он моложе!  
Он завидует Сереже!

Брату все разрешено —  
Он в четвертом классе!  
Может он ходить в кино,  
Брать билеты в кассе.

У него в портфеле ножик,  
На груди горят значки.  
А теперь еще Сереже  
Доктор выписал очки.

И наутро вот что было:  
Бедный Дима вдруг ослеп.  
На окне лежало мыло —  
Он сказал, что это хлеб,

Ничего не видит Дима.  
Стул берет — садится мимо  
И кричит: — Я близорукий!  
Мне к врачу необходимо!

Я хочу идти к врачу.  
Я носить очки хочу!

— Не волнуйся и не плачь, —  
Говорит больному врач.  
Надевает он халат,  
Вынимает шоколад.

Не успел сказать ни слова,  
Раздается крик больного:  
— Шоколада мне не надо,  
Я не вижу шоколада!

Доктор смотрит на больного,  
Говорит ему сурово:  
— Мы тебе не дурачки!  
Не нужны тебе очки!

Маленький Дима находится в сложном положении: он хочет, но по объективным причинам не может стать таким же «взрослым», как его десятилетний брат Сережа. Посто-



янное сопоставление себя с братом порождает в душе мальчика очаг скрытого напряжения, в основе которого — конфликт двух противоречивых тенденций: желания и неспособности осуществить желаемое. Кульминацией этого напряжения становится известие, что Диме «еще» и выписали очки.

В этот момент частично защититься от «психотравмирующих» переживаний Диме позволяет имитация как незрелая форма идентификации. Идентификация — это бессознательное отождествление себя с другим человеком, перенос на себя признаков, чувств и качеств — желаемых, но недоступных. Плохое зрение оказалось тем единственным качеством, благодаря которому Дима мог наконец сравниться со старшим братом. Оно одно позволяло мальчику обладать вожделенными очками, встать, тем самым, на один уровень с Сережей и разрешить свой внутриличностный конфликт! Желание «плохо видеть» выступает как доминирующий мотив и, соответственно, источник активности ребенка, поэтому мальчик внезапно «слепнет». Конечно, такая «слепота» (как и все невротические симптомы) не связана с повреждением органов зрения. Мальчик притворяется, что у него ухудшилось зрение, хотя вполне искренне может в это верить.

Для того чтобы защита с помощью имитации была эффективной, она должна существенно снижать внутреннее напряжение. Поэтому дети, отвергнутые родителями, склонны во всем имитировать их поведение в надежде вернуть их любовь, а подростки, стремящиеся стать членами подростковой группы, — во всем имитировать групповое поведение. Как подчеркивает Д.Н.Исаев [41], такая ситуация, возникает например, когда ребенок подражает более страшим детям, мастурбируя (онанируя) или участвуя в развратных действиях. При этом пример для подражания ребенок или подросток обычно выбирает не сам, он диктуется ему извне социальной средой. Если маленький ребенок подражает во всем родителям, потому что они представляются ему всемогущими, то в дальнейшем, в подростковом возрасте, на фоне реакции группирования со сверстниками такое безграничное принятие может превратить детей в фанатов (болеющих за определенную футбольную команду, следующих по пятам за любимой рок-группой, марширующих в повязках с фашистской свастикой).

**4. Компенсация** — это реакция, с помощью которой ребенок стремится объяснить себе и восполнить слабость и неудачливость в одной области — успехами в другой. Можно считать, что компенсация — это отвлечение от основной проблемы с помощью переключения на другие успехи. Например, плохой ученик утешает себя тем, что он «зато» побеждает в драках, а ребенок, которого в семье не любят, — тем, что он «зато» хорошо себя ведет. (Обратите внимание на нарушение логики — «зато». В дальнейшем оно типично для *рационализации*. Вспомним выражение: «Дура дурой. Но зато какая красивая!».) Как отмечала К.Хорни, все, что нарушает безопасность ребенка в отношениях с родителями, порождает тревогу. Только знание того, что его очень любит мать, делает человека более уверенным и позволяет ему легче компенсировать имеющиеся у него недостатки. Поэтому продуктивным подходом в подобных случаях является «возврат в прошлое» и исправление нарушений «там». В противном случае у тревожного, не чувствующего себя в безопасности ребенка неизбежно развиваются разнообразные компенсаторные стратегии для того, чтобы совладать с чувством изоляции и беспомощности.

Он может стать враждебным, желая расплатиться с теми, кто его отвергал или дурно к нему относился. Или же он может стать сверхпослушным, чтобы вернуть любовь, потерю которой он чувствует. Тогда у него развивается нереалистичный, идеализированный образ самого себя, чтобы именно так компенсировать чувство неполноценности. Добываясь любви, он иногда старается подкупить других или пользуется угрозами. Он может погрязнуть в жалости к себе, чтобы завоевать сочувствие. Еще одна стратегия такого ребенка — поиск власти над другими. С помощью власти он компенсирует чувство беспомощности, находит выход для враждебности и оказывается способным эксплуатировать людей. Или же ребенок проявляет сильные соревновательные тенденции, причем сам факт победы оказывается для него важнее, чем достижение как таковое. Возможны также обращение агрессии вовнутрь и

самоуничтожение. При этом ребенок может более или менее постоянно фиксироваться на любой из этих стратегий, тогда конкретная стратегия может приобрести характер потребности [116].

Люди, страдавшие в детстве либо реальными физическими недостатками, либо особенностями чисто психологического свойства, которые они воспринимали как недостатки (маленький или слишком большой рост), прилагают удвоенные усилия, чтобы компенсировать этот дефект развитием тех или иных черт характера, способностей и умений, и это им не только удается, но нередко приводит к выдающемуся развитию других способностей [2, 132]. Примером такой компенсации может служить жизнь Альфреда Адлера. Он на собственном опыте познал, что такое органический дефект, т.к. из-за рахита не ходил до 4-х лет. Едва начав ходить, заболел тяжелой пневмонией. Все еще нетвердо стоя на ногах, несколько раз попадал в уличные катастрофы. И тем не менее, вместе с тем чтобы замкнуться в своем болезненном мире, он решил стать врачом. И хотя ему очень хотелось заняться спортом с другими ребятами, он проводил время за чтением классиков [3].

Как известно, дети с отклонениями в физическом развитии особенно страдают в коллективе от издевательств и насилия. Их дразнят: «Дядя, достань воробушка», «жиртрест», «очкарик», «прыщ», «конопуха», «рыжий» и т.п. Вместе с оскорбительными кличками, за счет генерализации детского сравнения, этим детям приписывается много других отрицательных черт. В этом случае, как результат усвоения таких угнетающих оценок сверстников, у них постепенно формируется общее негативное отношение к себе и, как следствие, назревает душевный конфликт. Ощущая внутренний дискомфорт, эти дети стремятся компенсироваться, прежде всего, в семье, именно здесь обрести повышенное уважение и любовь. Если ребенка эффект его усилий не удовлетворяет, если он чувствует, что не может сказать, что «зато его больше всех любит мама, папа, бабушка и дедушка», то возникает особое, компенсаторное поведение. Оно обнаруживается в чрезмерной самоуверенности, дерзости, неестественности, которая бросается в глаза.

Компенсация может носить и иной характер. Если призыв ребенка к родителям уделять ему больше внимания не эффективен, то наблюдается замещающий уход в другой мир, мир других ценностей, сначала в мир фантазий, а позднее и в мир молодежного китча. В определенный момент своего развития «Я» получает способность преодолевать неудовольствие и уходить от него с помощью фантазии. Для некоторых детей фантазии о том, что они самые богатые, умные или не те, кто они есть на самом деле («незаконнорожденные принцы»), могут также существенно снизить внутреннее напряжение.

Как многократно отмечалось, защита по типу компенсации осуществляется не по месту недостатка или нарушения, а в другой, далекой сфере. Например, хромота, низкий рост, заикание вызывают стремление приобрести власть или престиж, а не развить пораженную функцию до полного восстановления. Для преодоления такой защиты полезно направить усилия ребенка на то, чтобы приблизить компенсаторный процесс к месту дефицита и путем тренировки довести недостаток до уровня его гиперкомпенсации. Например, рассказать ребенку о том, что хромым лорд Байрон стал известным пловцом, а Теодор Рузвельт, в юности весьма физически слабый, систематическими упражнениями превратил себя в очень сильного человека. Однако самым знаменитым является пример Демосфена, когда заика стал знаменитым оратором, которому уже никогда не нужно было говорить: «Зато я могу...»

**5. Эмансипация** — это борьба детей за самоутверждение, самостоятельность, свободу и даже за имущественные права. В общем случае — это высвобождение из-под контроля и покровительства взрослых. (Отметим, что эмансипация считается преимущественно подростковой поведенческой реакцией, однако в последние годы, в связи с большими требованиями, предъявляемыми ребенку со стороны взрослых и общества, она проявляется все раньше.) Когда родители или воспитатели часто предъявляют ребенку необоснованные претензии, чрезмерные требования, которые не соответствуют его возрасту или возможностям достигнутого им уровня развития, когда «все нельзя», то увеличивается вероятность

формирования реакций эмансипации [121]. Выработывая приемы эмансипации, ребенок с их помощью отрабатывает перенесение на себя способов поведения и черт характера взрослых, перенимая их права и возможности. Эмансипация порой оборачивается грубостью в отношении взрослых. Дети, которым приходится часто ощущать на себе агрессивные действия родителей, склонны к развитию и интенсивному использованию такого переноса при восприятии окружающего мира как источника постоянной угрозы.

Например, широко распространено представление, что дети осознают любовь к своим родителям раньше, чем к другим объектам окружающего мира. Однако исследования психологов показали, что это — иллюзия. Обычно ребенок впервые осознает любовь к животному, сверстнику, а не к родителям. Это происходит потому, что для ребенка младшего возраста отец и другие близкие люди — объекты скорее зависимости и страха, чем любви, которая по своей природе основана на равенстве и независимости. Многие родители не желают принять реальность любви их ребенка не к ним, а к животному или сверстнику, и реагируют на нее, либо открыто отвергая эту первую привязанность, либо даже в более жесткой форме — высмеивая. Так, мама одного семилетнего мальчика как-то воскликнула в разговоре с подругой: «Как я буду ненавидеть его жену!».

Осознанная или неосознанная ревность к предметам первой любви ребенка является одним из наиболее сильных стимулов возникновения оппозиции и эмансипации. Другим стимулом может служить жесткая авторитарная требовательность отца. Не удивительно, что такое отношение может вызвать враждебность, которая быстро подавляется, т.к. объект этой враждебности — отец. Однако при подавлении физиологические и эмоциональные компоненты реакции сохраняются, поэтому они обнаруживаются в виде нарастающего подсознательного страха, либо приводя к приниженной подчиненности отцу, либо выливаясь в бунт против жизни вообще. Здесь важно не упустить из виду, что эмоции детей нередко носят амбивалентный характер. Такая детская амбивалентность в дальнейшем переносится на отношение к окружающим. Так, любовь к отцу трансформируется в идентификацию с лидером, а враждебность к нему — в проективную агрессию по отношению к власти. Вырастая, такой человек обнаруживает к власти двойственное отношение: ненавидит ее, восстает против нее и, в то же время, восхищается ею и подчиняется ей.

Помимо защитных реакций, выступающих, в первую очередь, на поведенческом уровне, у ребенка постепенно обнаруживаются психологические защитные механизмы, типичные для взрослых. Проявляясь у дошкольников и младших школьников, они свидетельствуют о становлении зрелой системы психологической защиты. Покажем на конкретных примерах, как некоторые из них проявляются у ребенка.

**Замещение.** Этот вид защиты иногда проявляется достаточно рано. Для нас он особенно значим, поскольку тесно связан с развитием детских игр и ролью игрушек в нормализации психического равновесия ребенка в трудных ситуациях. Действительно, взяв куклу или зверюшку и играя с ней, ребенок может «дать» ей возможность делать и говорить все, что ему самому запрещено: быть жестокой, ругаться, высмеивать других и т.п. Как замещение такая смещенная агрессия (т.е. замена мишени, по выражению А.Фрейд) может сформироваться в случае, если физическое наказание используется с целью пресечь агрессию ребенка по отношению к другим детям или животным (например, отец бьет сына, требуя от него, чтобы он не смел обижать маленьких). Даже единичных случаев такого воспитания достаточно, чтобы ребенок усвоил (не обязательно на осознанном уровне), что агрессия в отношении окружающих вполне допустима, а вот жертву всегда нужно выбирать меньше и слабее себя. Вместе с тем, замещение может выступать не только как смещенная агрессия, но и как возможность облегчить груз своих эмоций и проработать свои чувства. В этом смысле понятно, почему ребенку так важно поговорить о собственных проблемах. Для него рассказ является простейшей формой замещения, ведь рассказать — значит что-то **сделать**. У говорящего появляются две возможности: что его услышат и что он сам выслушает себя. Однако при этом слушание должно быть полным пониманием. Взрослый окажет ребенку

поддержку в процессе такого слушания, если даст ему возможность выговориться и не будет прерывать его своими мнениями, поспешными интерпретациями или обращениями. Если ребенок задаст вопрос, то нужно обязательно подождать, не ответит ли он на вопрос сам. «А как ты сам думаешь? Ведь ты уже наверняка думал об этом!»

**Вытеснение.** Помимо замещения, проекции и идентификации, у детей нередко можно наблюдать отдельные эпизоды вытеснения. Например, провинившийся ребенок, которому воспоминание о каком-либо событии неприятно, из-за бестактных вопросов взрослых вынужден вспомнить о нем. Он начинает заменять реальные факты вымышленными, описывающими событие так, как оно должно было развиваться согласно желаниям ребенка. Так формируется детская лживость. По той же причине дети с физическими аномалиями, например тучные, выполняя тест «Рисунок человека», обычно не прорисовывают фигуру, ограничиваясь изображением головы, особенно лица, либо рисуют фигуру в условной манере. Тем самым они реализуют вытеснение непривлекательных особенностей своего тела, позволяющее снизить интенсивность психической травмы.

**Сновидение.** Большинство родителей понимают, что, проявив внимание к снам ребенка, можно обнаружить источник его тревог. Тем более что у детей достаточно рано включаются формы психологической защиты, связанные с фабулой сновидения. В своей знаменитой книге «Король Матиуш Первый» Я.Корчак рассказывает, как после смерти отца, короля Стефана Мудрого, сновидение помогает Матиушу обрести силы и уверенность для разрешения правительственного кризиса:

*Вконец измученный Матиуш прилег на траву, положил голову на березовый пенек и заснул. И приснился ему сон. Будто на троне сидит отец, а перед ним нависла тяжкая масса министров. Вдруг в тронном зале пробили часы, которые испортились, кажется, лет четыреста назад, и в зал торжественно вступил церемониймейстер, а за ним четыре лакея с золотой короной. Отец позвал к себе Матиуша и протянул ему корону с такими словами: «Передаю тебе свою корону и свой ум, потому что корона без разума — кусок золота, который может принести большой вред людям». Сказал, и положил Матиушу руку на плечо. Тут Матиуш проснулся... поднялся с земли, на которой так сладко спал, и — странное дело! — отчаяния и растерянности как не бывало... [49].*

Пониманию проблем, обнаруживающихся в фабуле детского сновидения, помогает и появление в них разнообразных животных, смысл которых проясняется из их ролей в содержании детских сказок. В соответствии с ними, образ свиньи в сновидении может обозначать хамство, а образ льва — символизировать силу. Ситуации преследования угрожающими существами нередко инициированы проблемами отношений в классе или семье, а беспокойство и тревога в детских снах часто говорят о неготовности к опросу, контрольной, экзамену.

**Отчуждение (или изоляция)** это защитный механизм, связанный с отделением чувства от ситуации. Нередко изоляция проявляется у ребенка достаточно рано при восприятии эмоционально травмирующих ситуаций или воспоминаниях о них с чувством тревоги, этими событиями спровоцированным. Например, опасная для ребенка ситуация может возникнуть в том случае, когда родители не любят друг друга, однако удерживаются от того, чтобы ссориться или каким-либо другим образом обнаруживать свою неприязнь. В то же время, холодность лишает их отношения с детьми непринужденности. Тогда ребенок живет в обстановке, не позволяющей ему вступать в тесный контакт ни с матерью, ни с отцом. Поэтому он чувствует себя напуганным, никогда не зная наверняка, что чувствуют и думают его родители. В результате ребенок прибегает еще к одному подсознательному защитному механизму — изоляции. Он отключается от внешнего мира и погружается в собственный мир, предается мечтам, становится отчужденным. В дальнейшем уход в себя приводит к повышенной тревожности, к ощущению отсутствия прочных корней в этом мире.

Не удивительно, что, повзрослев, этот ребенок с большой вероятностью сохранит это качество отчуждения в своих любовных отношениях. (Поэтому полезно иметь в виду, что для ребенка значительно менее травмирующей является ситуация скандала и бурных объяснений, чем тихое, ледяное неприятие друг друга.) Для избежания возникновения защиты по типу изоляции обучение детей должно иметь максимально личностную окраску.

**Сублимация.** В процессе сублимации у детей происходит вытеснение сексуальности, особенно детского сексуального любопытства. Вначале оно сублимируется из частного в общую любознательность, а затем перерастает в мощное влечение к исследовательской деятельности.

**Регрессия** — это защита за счет возвращения чувств и действий к той стадии психического развития личности, в которой эти действия были успешными, а чувства переживались как удовольствия. Достаточно типичной при этом является ситуация, когда в семье, где родился еще один ребенок, старший начинает капризничать и дурачиться как маленький, подсознательно полагая, что за это и любят малыша взрослые, и пытаюсь тем же способом добиться того же результата. Суть взаимодействия с родителями сводится к проблеме: каким быть, чтобы они меня любили? Опасения, что не удастся реализовать родительские ожидания, приводит к напряжению, превращающемуся в мечты о необыкновенных успехах, которых в действительности достичь невозможно. В свою очередь, конфликт на почве краха завышенных притязаний нередко приводит ребенка к уходу в болезнь.

### **СЕМЬЯ — СРЕДА, ОПРЕДЕЛЯЮЩАЯ РАЗВИТИЕ ЗАЩИТЫ**

Формирование полноценной системы психологической защиты происходит по мере взросления ребенка, в процессе индивидуального развития и научения. Индивидуальный набор защитных механизмов зависит от конкретных обстоятельств жизни, с которыми сталкивается ребенок, от многих факторов внутрисемейной ситуации, от отношений ребенка с родителями, от демонстрируемых ими паттернов защитного реагирования [124]. Как подчеркивал Р.Плутчик, в процессе взросления каждый индивид сталкивается с большим разнообразием ситуаций, вызывающих эмоциональные состояния, выражения которых чреваты дальнейшим конфликтом и дополнительной опасностью. В результате ребенок развивает механизмы защиты, представляющие из себя косвенные пути переживания эмоционального конфликта и совладания с ним [140].

В многочисленных исследованиях ранние межличностные взаимодействия ребенка однозначно оцениваются как определяющий фактор его дальнейшего психического развития и социальной адаптации. Анализируя литературные данные, можно выделить два взгляда на онтогенез психологической защиты через призму детско-родительского взаимодействия, которые являются взаимодополняющими [117]. Защитные механизмы возникают у ребенка как результат:

- усвоения демонстрируемых родителями образцов защитного поведения,
- негативного воздействия со стороны родителей.

При рассмотрении защиты как результата усвоения родительских стилей поведения в виде научения через подкрепление или посредством подражания и его аналогов — имитации и идентификации — подчеркивается роль семьи как психосоциального посредника общества, призванного с помощью внешнего вмешательства в развитие ребенка актуализировать различные механизмы защиты как средство социальной адаптации.

В широко известных экспериментах Г.Харлоу [136], новорожденных обезьянок разлучали с матерями и отдавали на «попечение» искусственным, «суррогатным» матерям, которые представляли собой проволочные муляжи или такие же куклы-муляжи, обтянутые бархатным покрытием. Лишенные материнской заботы и общения с другими животными, эти обезьянки, когда выросли, не умели себя вести в среде других обезьян, т.к. были либо излишне доминантными, либо, напротив, чрезмерно уступчивыми и подчиненными. Анало-

гично и у детей изоляция от матери или другого близкого человека в раннем детстве может привести к аномалиям социального поведения, повышенной уязвимости или усилению агрессивности и даже к снижению интеллекта ребенка. Таким образом, биологический смысл раннего запечатлевания (импринтинга) можно напрямую связать с образованием системы психологической защиты, при невозможности сформировать которую необратимо наступают изменения в поведении [29].

Под негативным воздействием со стороны родителей подразумевают недостаточное удовлетворение базовых потребностей ребенка. Так, если ребенок **не имеет** правильного и постоянного **материнского ухода** (не удовлетворяется потребность в привязанности и безопасности) у него быстро развивается болезненное состояние напряжения. В этих условиях младенец, лишенный ухода матери, в качестве защитной компенсации будет стараться стимулировать себя ритмическими движениями тела, например, стучаясь лбом или сильно раскачиваясь [142].

У **холодных и безразличных** матерей младенцы часто бывают напряженными, сопротивляющимися. Они даже сосать не хотят, а иногда становятся совершенно отчужденными, впадая в состояние, близкое к ступору (вариант реакции пассивного протеста). Здесь необходимо заметить, что вариантом глубинного безразличия к ребенку выступает и попустительский, снисходительный стиль отношения к его поведению. Родители не придают значения проступкам детей и считают, что «все дети такие» и «мы сами такими были». Они благодушны, спокойны; пробить брешь в их позиции трудно, т.к. реагировать на ситуацию они не расположены. Английский психоаналитик Д.Боулби указывает, что ребенок, оторванный от матери или оказавшийся в индифферентной к нему среде проходит три стадии: протест, отчаяние и наконец — отрешенность. В стадии протеста он сердится, что мать ушла от него, затем он теряет надежду, что она вернется, наконец его отчаяние переходит в отрешенность и он перестает реагировать [134].

На структуру защиты ребенка влияет не только холодность или безразличие, но и **властность** матери. Показано, что дети властных матерей проявляют много признаков ранней невротизации, и в дальнейшем они проявляются как особенности их характера: застенчивость, устойчивые страхи, повышенная тревожность или излишняя покорность [3]. Вариантом повышенной властности родителей может также выступать демонстративный стиль по отношению к ребенку. Тогда родители, не стесняясь, всем на него жалуются, преувеличивая его вину и опасность проступков. Им ничего не стоит публично обозвать ребенка (например, бандитом или уличной девкой). Это приводит детей к утрате стыдливости, внутреннего контроля за своим поведением и к озлобленности по отношению к родителям.

Теплое чувство в отношениях «мать и дитя» в первые годы жизни защищает ребенка от многих расстройств. Вместе с тем, в случаях **материнской сверхзаботы**, когда не удовлетворяется потребность ребенка в свободе и автономии, последствия для личности могут быть столь же разрушительны. Многие обстоятельства роста и развития ребенка в семье провоцируют включение психологической защиты. Например, при частых или хронических заболеваниях чрезмерная забота родителей о ребенке и внимание к его здоровью и самочувствию нередко способствуют формированию у него стратегии «ухода в болезнь», которая может сохраниться и в характере взрослого.

Чрезмерная забота способствует организации вокруг ребенка круговой обороны по типу «наш ребенок всегда прав». В этом случае родители агрессивно настроены ко всем, кто указывает на неправильное поведение их детей. Такой «кумир семьи» часто возникает, когда ребенок поздний, долгожданный и единственный. Тогда на ребенка буквально «молятся» и все его прихоти немедленно исполняют. В такой семейной обстановке дети вырастают лживыми, жестокими и в дальнейшем трудно поддаются коррекции. Отражением сверхзаботы в дальнейшем может выступать педантично-подозрительный стиль семейных отношений, когда родители не доверяют своим детям, тотально их контролируют и стараются полностью изолировать от сверстников.

Ситуация позднего ребенка у немолодых родителей, когда он становится «кумиром семьи», может привести его к систематической лживости, которая выступает как признак защитного поведения. Такая лживость может базироваться на реакциях оппозиции и компенсации и иметь в своей основе разные причины, например, потворствующий стиль воспитания или неправильное отношение к знаниям.

Во всех перечисленных случаях говорить о развитии полноценной, сбалансированной системы защиты не приходится. **Эмоциональное отвержение и эмоциональный симбиоз, которые блокируют, соответственно, тенденцию к присоединению и тенденцию к отвержению**, по мнению Е.Т.Соколовой, как раз и являются теми экстремальными родительскими установками, которые затем переходят в типичные нарушения родительского поведения [100].

А такие нарушения могут быть весьма разнообразными. Перечисляя те из них, которые неизбежно нарушают безопасность ребенка и побуждают его формировать всевозможные способы защиты для ликвидации чувства изоляции и беспомощности, К.Хорни выделяла: прямое и не прямое доминирование, безразличие, нестабильное поведение, недостаток уважения к индивидуальным потребностям ребенка, недостаток реального руководства, слишком большое восхищение или его полное отсутствие, недостаток теплоты, понуждение принимать чью-то сторону в родительских спорах, слишком большую или слишком малую ответственность, сверхпротекцию, изоляцию от других детей, несправедливость, дискриминацию, невыполнение обещаний, враждебную атмосферу и пр. [116].

В последнее время все чаще стали создавать новые семьи разведенные люди. Тогда дети от первого брака нередко попеременно воспитываются родителями, живущими отдельно, в новой семье. Формы воспитания в таких семьях бывают разными и таят в себе потенциальную нервотрепку ребенка. Еще сложнее, когда в воспитание вмешивается отчим, которому бросаются в глаза последствия прежнего «дурного» воспитания и который всегда найдет, что исправлять «после» настоящего отца. Тогда растет вероятность того, что ребенок будет постоянно испытывать на себе агрессивные действия со стороны **отчима**. В этих обстоятельствах дети нередко формируют защитный механизм проекции и начинают воспринимать окружающий мир как источник постоянной угрозы [110]. Внешне это может выражаться как жестокость по отношению к окружающим. Проявления жестокости заметны значительно чаще, если до этого у ребенка не была выработана способность к сопереживанию, а вместо нее наблюдаются эмоциональная холодность или пассивность, внушаемость и подчиняемость.

**Авторитарный жестокий отец**, унижающий и обижающий ребенка, и **слабая, потакающая мать**, не способная защитить свое дитя, способствуют формированию в характере ребенка садистской жестокости на фоне излишней сентиментальности. В такой семье растут люди несамодостаточные, с постоянным ощущением собственной ущемленности, подчиняющие всю свою жизнь одной цели — самоутверждению любой ценой [65]. При этом подавленная враждебность к авторитарному отцу может либо усилить страх перед ним и привести к еще большему подчинению, либо вызвать бунт. Становится понятным, что, расстраиваясь по поводу жестокости ребенка, нельзя упускать из виду, что она представляет собой манифестацию заниженной самооценки. Поэтому, сталкиваясь с проявлениями такого защитного поведения, надо не столько огорчаться и раздражаться, сколько проявлять терпение и, главное, любовь и дружескую снисходительность. Знать, что гневный бунт ребенка имеет реальные причины и в этом смысле справедлив, и понимать их обиду на тех людей, которых взрослые провозглашают добродетельными.

Нарушения отношений с родителями нередко обусловлено скрытым **эмоциональным отвержением** ребенка. Такие отец и мать не признают себе, что тяготятся ребенком. Если эта мысль возникает — гонят ее от себя как недостойную и возмущаются, когда слышат подобное со стороны. Подавляя такое отношение, они подчеркнуто заботятся о своем чаде, чрезмерно утрированно внимательны к нему. Однако вынужденность заботы и недостаток тепла чувствуются, формируя у ребенка душевный конфликт и недоверие к миру. По-

скольку у детей еще не выработалась избирательность, то часто это — глобальный протест, против всего и всех вообще. Чем больше скрывает ребенок недовольство своим окружением, семьей, тем больше проецирует его на внешний мир, приобретая убеждение в том, что мир враждебен и страшен. Если ни в семье, ни в школе, ни в мечте ребенок не может самоутвердиться, если его компенсация не реализуется — возникает бунт! Тогда поступают непрерывные жалобы на наглую, грубую, резкое поведение ребенка в школе и дома. Борясь с низкой оценкой своих достоинств окружающими, такой ребенок, как умеет, приписывает себе качества, повышающие его чувство собственного достоинства, уверенности в себе (идентифицируется с кем-то нехорошим, с позиции взрослых). Это квалифицируется взрослыми как наглость, ложь и зазнайство.

Родители и взрослые, страдающие от упрямства и капризов детей, не отдают себе отчета в том, что все это — проявление бессилия ребенка. Огорчающее поведение ребенка нередко просто свидетельство излишнего стеснения его желаний, принуждения или плохого самочувствия. Однако далеко не всегда, даже поняв эти причины непослушания, родители спешат на помощь. Самая простая помощь состоит **в создании у ребенка убежденности в том, что он хороший и что родители его любят**. Например, если несколько дней подряд записывать малейшие достижения ребенка и по вечерам читать их ему, приговаривая: «Вот какой ты замечательный!», — то его поведение постепенно начнет улучшаться. Если же ребенок такой помощи не получает, то скрываемое представление о своей неполноценности, ущербности, усиливает в его характере замкнутость, робость, эгоцентризм или враждебность к окружающим. В таких условиях необходимость **компенсации** делает ребенка эгоцентричным: он все время хочет быть в центре внимания и непрерывно требует признания своих достоинств. Это раздражает общающихся с ним, и поэтому ребенок находится в постоянном конфликте с родителями и воспитателями.

Не менее важным является наличие в семье **барьеров общения**. Примером барьера общения может служить «замаскированная коммуникация». В этом случае родитель подтверждает содержание того, что ему сообщает ребенок, но в то же время отвергает интерпретацию, которую тот предлагает. Например, если ребенок жалуется, что ему плохо, родитель отвечает: «Ты не можешь так говорить, ведь у тебя все есть. Просто ты капризный и неблагодарный» [123]. В этом случае, ради спокойствия индивида, интерпретация его сообщения так искажается, что ее информационная роль сводится к нулю. Однако внутренняя напряженность у ребенка остается и может дать стимул к запуску конкретных защитных механизмов: **подавления, замещения или рационализации**.

Особую роль играет семья в формировании правильного, адекватного отношения ребенка к своей внешности. Родители должны приложить максимальные усилия для того, чтобы не зафиксировалось чувство собственной непривлекательности, поскольку оно может в дальнейшем привести к стойкому комплексу неполноценности и породить в характере замкнутость, робость, эгоцентризм и враждебность к окружающим людям. Предотвращая подобные защитные деформации и смещения, желательнее снизить роль внешности в иерархии жизненных ценностей ребенка.

Успешность осознания половой принадлежности также в основном определяется отношением к полу ребенка в семье. В 6–7 лет ребенок окончательно осознает необратимость своей половой принадлежности. Осознание своей половой роли предполагает понимание и того, как к этому относятся окружающие, насколько его пол соответствует их ожиданиям. Несовпадение желаемого и реального пола (кто я и кем я хочу быть?) порождает конфликт и проявляется в поведении. Совершенно ясно, что крайне нежелательно поддерживать мнение девочки, что лучше бы она родилась мальчиком, и вообще говорить, что родители мечтали о мальчике. Аналогично не стоит одинокой маме при мальчике говорить своим приятельницам, что ей очень жаль, что у нее мальчик, т.к. девочка ближе к маме, мягче и с ней проще управляться. Одна женщина в этой связи вспоминала, как ожидание ее родителями мальчика окрасило все ее детство в мрачные тона:



*У моих родителей первым ребенком была девочка, и они очень хотели, чтобы вторым родился мальчик. Когда снова родилась девочка, они были сильно разочарованы. На моих детских фотографиях я часто в брючках и беретке или острижена наголо, как мальчик. Даже когда я стала взрослой, родители относились ко мне, как к мальчику. Когда я сразу после окончания института вышла замуж, они огорчились, поскольку хотели, чтобы я, как сын, прежде всего заботилась о своей карьере.*

Что же заставляет ребенка включать особые способы переработки тревожащей информации? Необходимость защитить себя! Что при этом защищается? Положительное отношение к себе (самопринятие) и ощущение себя как достойного, полноценного, независимого. При этом ребенок сталкивается с тем, что нормы, формирующие отношение к нему взрослых, ему непонятны. Это нередко приводит к формированию у детей двойной морали, части которой могут не совпадать и порождать глубинный конфликт. Одна предназначена для мира взрослых и отражает понимание поверхностное, достигаемое просто повторением слов взрослых; другая используется для себя и своих сверстников. Только когда ребенок встречает истинное понимание и признание своих чувств и своего состояния, он способен преодолеть внутреннее расхождение морали и его поведение становится более целостным.

**Игрушки** оказывают ребенку неоценимую помощь в самозащите. Они позволяют ребенку вынести наружу раздвоение, проецируя на них свои различные ипостаси. Поэтому одним из эффективных способов помощи ребенку в разрядке возникших очагов напряженности и предотвращения протестных реакций является создание условий для переноса воздействий и чувств на игрушку. Здесь важна любимая игрушка, «общаясь» с которой ребенок учится проявлять индивидуальную заботу, защиту, покровительство, сопереживать ей. Тогда она может выполнять роль объекта для снятия напряжения. Например, ребенку предстоит операция. Помимо самой операции, мощным травмирующим моментом для ребенка является неопределенность, страх и оторванность от дома. Используют такой маневр. Разрешают ребенку прийти в больницу со своим мишкой. Доктор ставит диагноз мишке и просит ребенка полечить его. Мишке делают укол, а потом медсестра и ребенок оперируют его, перевязывают и укладывают в постель. Все это делается для того, чтобы ребенок мог как можно лучше выразить свои опасения и страхи. Медсестра чутко реагирует на беспокойство ребенка и утешает его на каждой стадии «операции» мишки.

При помощи **игры** ребенок разрешает свои внутренние конфликты. Когда он играет в «дочки-матери», в великана и его убийцу, в зверя и охотника, учителя и ученика, милиционера и водителя, он проецирует наружу (экстериоризирует) свою внутреннюю драму и тем самым разряжает свои душевные конфликты. (Эта разрядка в некотором смысле аналогична катарсису творческой личности в момент творения.) Важно отметить, что выход «запрещенных» побуждений часто связан либо с замещением, либо с регрессией. В первом случае агрессия проявиться в игре может, поскольку в ней она направлена не на значимых людей, а только на их «заместителей». Во втором случае наблюдается обращение обычных ролей. Достаточно зрелый в обычном поведении ребенок часто играет роль младенца.

Специально применять **игровую терапию** одной из первых начала А.Фрейд. Она использовала ее в работе с детьми, пережившими бомбежки Лондона во время Второй мировой войны. Дети строили домики из кубиков и сбрасывали на них бомбы. Дома горели, завывали сирены, кругом были убитые и раненые, и «скорая помощь» увозила их в больницы. Такого рода игры продолжались несколько недель. Дети получали позитивный опыт стабилизации своего психического состояния в присутствии взрослого, который их понимает и поддерживает. Когда ребенок имел возможность в игре отреагировать и выразить свои переживания, он освобождался от страхов и пережитое не развивалось в психическую травму [65].

Как известно, игра представляет собой попытку детей не только **отреагировать** на ситуацию, но и **организовать** свой опыт. У ребенка создаются условия для упорядочивания тревожащего опыта и вынесения на осознаваемый уровень своих переживаний. Вместо того

чтобы выражать свои чувства в словах (чего ребенок еще не умеет), он может закопать в песок или застрелить дракона либо отшлепать куклу, замещающую маленького братца. Для детей игрушки — слова, а игра — его речь. Ребенок проявляет в игре свои чувства и таким образом выводит их на поверхность, получая возможность взглянуть на них со стороны и либо научиться управлять ими, либо отказаться от них. Гнев, страх, соперничество между братьями и сестрами, кризисы и семейные конфликты могут изображаться непосредственно, когда ребенок разыгрывает сценки с человеческими фигурками. Кроме того, ребенок игрой управляет, т.е. он становится активным.

Обычная совместная игра с родителями или другими взрослыми позволяет в аллегорической форме воспроизвести некоторые конфликтные семейные отношения. Тогда ребенок получает шанс отреагировать в эмоциональной экспрессии накопившееся напряжение. При этом надо иметь в виду, что страхи перед сказочными персонажами проходят быстрее, если эти персонажи представлены действительно жестокими, коварными, мстительными и злопамятными. В этом случае эффективнее включается психологическая защита, ответные действия становятся более активными, а результаты — более оптимистичными. Другим способом дать отреагировать ребенку свои проблемы является рисование (один из видов **арт-терапии**). В этом случае рисунок выступает как средство усиления чувства идентичности ребенка, помогает ему узнать себя и свои возможности. Так, каракули, представляющие в норме исходную стадию детского рисунка, обнаруживаясь в более старшем возрасте, отражают чувство одиночества и беспомощности. Наблюдаемые у детей постарше стереотипные, схематические изображения типа пиктограмм часто реализуют функцию сублимации и манифестируют защиту.

Работая с детьми, переходя от наблюдения особенностей рисунков данного ребенка к обучению его другим формам отражения действительности (например, лепке, строительству из песка, письму, рассказу), можно опосредованно корректировать подсознательные очаги напряженности. Имеется положительный опыт, когда у детей после катастрофы под Уфой снятию страха перед огнем помогало рисование пожаров. В этих рисунках детей просили постепенно уменьшать величину пламени, делая его все менее страшным. На заключительном этапе пламя «задували», как реальную свечу. Аналогичные методики успешно использовались для нормализации состояния детей после землетрясения в Армении.

Большое практическое значение имеет **работа со сновидениями ребенка**. Известны даже некоторые классические формы детских архетипических снов, которые ребенок может видеть неоднократно. Иногда дети даже пытаются их нарисовать, как считает Юнг, с целью отреагировать и тем самым защититься от неблагоприятных, раздражающих воздействий тяжелой семейной жизни. Специально организованное рисование пугающих и повторяющихся сновидений позволяет детям осознавать и изживать свои травмирующие переживания.

Поскольку предтечей некоторых способов замещения у ребенка выступает вместо действия речевой ответ, иногда очень полезно дать возможность ребенку **отговориться**. В восприятии детей отговорка не только уничтожает зловерное действие обидных слов на человека, но и обращает их против самого обидчика. Для детей 6–8 лет важен сам факт ответа в виде наивных формул отговорки как магических средств помощи себе: «А я лесенку поставлю и все буквы переставлю». С годами отговорки изменяются и либо становятся анахронизмами («Гюльпань отсюда, а то как засиреню — ромашками обсыпешься»), либо формируют ругань.

### 1.3. ОСОЗНАННЫЕ СТРАТЕГИИ СОВЛАДАНИЯ

Рассмотрев особенности психологической защиты у взрослых и детей, обратимся к стратегиям совладающего поведения, которые позволяют людям осознанно справляться с внутренним напряжением и дискомфортом. (Само слово «совладание» происходит от старорусского «лад», «сладить» и означает «справиться», «привести в порядок», «подчинить

себе обстоятельства».) Для совладания необходимо соблюдать по крайней мере три условия: во-первых, достаточно полно осознавать возникшие трудности, во-вторых, знать способы эффективного совладания именно с ситуацией данного типа и, в-третьих, уметь своевременно применить их на практике. Из сказанного понятно, насколько эффективность совладания зависит от того, является ли срабатывание данной защиты ситуативным, или это уже элемент стиля личного реагирования на трудности.

Как мы уже говорили, психологическая защита включается автоматически и является неосознанной. Однако личность, будучи существом социальным, сознательным и самостоятельным, безусловно способна разрешать внутренние и внешние конфликты, бороться с тревогой и напряжением, руководствуясь сознательно сформулированной программой. Для обозначения сознательных усилий личности, предпринимаемых в ситуации психологической угрозы, используется понятие **копинг-поведение (coping)**, или осознанные стратегии совладания со стрессом и с другими порождающими тревогу событиями [137]. Впервые термин «совладание» был использован Л.Мэрфи в 1962 г. при исследовании способов преодоления детьми требований, выдвигаемых кризисами развития [104].

При исследованиях стресса копинг-поведение нередко рассматривается как понятие, близкое по своему содержанию к психологической защите. Действительно, когда происходит любое стрессовое событие, нарушается гомеостаз. Его нарушение может быть вызвано характеристиками стрессора или их восприятием. Организм человека реагирует на воспринятое нарушение *либо автоматическими адаптивными ответными реакциями, либо адаптивными действиями, целенаправленными и потенциально осознанными*. В первом случае речь идет о неосознанных поведенческих реакциях или психологических защитных механизмах. (Например, о поведенческой реакции оппозиции у ребенка, которую можно рассматривать как внешнее проявление действия подсознательных защитных механизмов проекции и замещения.) Во втором случае имеет место осознанное поведение совладания.

Еще раз прибегнем к использованному нами приему иллюстрации психологических закономерностей на модели стихов детских поэтов и покажем с их помощью основное отличие между психологическими защитными автоматизмами и осознанными стратегиями совладания. Стихотворение А.Барто «Сережа учит уроки» позволяет проследить автоматическое включение психологического защитного механизма проекции в результате борьбы между структурными компонентами личности школьника с целью ограждения его сознания от чувства стыда и вины [12]:

Сережа взял свою тетрадь —  
Решил учить уроки:  
Озера начал повторять  
И горы на востоке.

Но тут как раз пришел монтер.  
Сережа начал разговор  
О пробках, о проводке.

Через минуту знал монтер,  
Как нужно прыгать с лодки,

И что Сереже десять лет,  
И что в душе он летчик.  
Но тут опять зажегся свет  
И заработал счетчик.

Сережа взял свою тетрадь —  
Решил учить уроки:

Озера начал повторять  
И горы на востоке.

Но вдруг увидел он в окно,  
Что двор сухой и чистый,  
Что дождик кончился давно  
И вышли футболисты.

Он был, конечно, вратарем,  
Пришел домой не скоро.  
Часам примерно к четырем  
Он вспомнил про озера.

Но тут Алеша, младший брат,  
Сломал Сережин самокат.

Пришлось чинить два колеса  
На этом самокате.  
Он с ним возился полчаса  
И покатался, кстати.

И вот Сережина тетрадь  
В десятый раз открыта.

— Как много стали задавать! —  
Сказал он вдруг сердито.  
— Сижу за книжкой до сих пор  
И все не выучил озер!

Этот пример показывает, как в душе мальчика происходит борьба между его детскими желаниями, доставляющими удовольствие (игра в футбол, катание на самокате), и социальными требованиями (быть примерным школьником и выполнять все учебные задания). Детские желания доминируют в ущерб ограничениям социальной среды, и это неизбежно приводит к возникновению внутреннего дискомфорта. Именно в этот момент «Я», как сознательное начало личности, включает механизм защиты и тем самым пытается уравновесить противоречивые душевные тенденции. Сережа все время отвлекался на приятные для него занятия, поэтому так и не смог «выучить озер». В такой ситуации он должен испытывать гнев и вину по отношению к себе — виновнику случившегося. Однако осознание собственной ответственности за проступок является для ребенка травмирующим. И тогда механизм проекции (бессознательного переноса собственных неприемлемых чувств, желаний и стремлений на другое лицо) позволяет переложить вину на «другое лицо», учителей, рассердившись, что они стали задавать слишком много уроков. Обратите внимание на то, что когда Сережа использует проекцию и начинает сердиться на «плохих» учителей, то делает это как бы само собой, не раздумывая, т.е. неосознанно. В этот момент он не отдает себе отчета в том, что, не выучив географию по своей вине, стремится эту вину переложить на учителей.

Автоматизмы психологической защиты условно делят на **ситуационные** (возникающие в психотравмирующей ситуации, преходящие и не требующие коррекции) и **стилевые** (отличающиеся устойчивостью и генерализованностью) [86]. Под стилем защиты понимают относительно постоянную на длительных отрезках времени и индивидуально очерченную у каждого человека систему внешних и внутренних «психотехнических действий», нацеленных на «снятие» конфликта в сфере самосознания для обеспечения позитив-

ного отношения к своему «Я» [101]. Если Сережа из приведенного выше стихотворения постоянно будет перекладывать ответственность за свои проступки и промахи на других людей, то проекция и регрессия неизбежно станут стилем его защиты. Доказано, что на развитие стилевых защитных механизмов значимое влияние оказывают следующие факторы:

- Динамические особенности психики (например, активность и пассивность как свойство темперамента).
- Личный опыт успешности удовлетворения базисных психологических потребностей (в безопасности, в свободе и автономии, в успехе и эффективности, в признании и самоопределении).
- Опыт отношений в родительской семье как образец разрешения кризисных жизненных ситуаций.
- Хроническая психотравматизация личности.

Стилевые защитные механизмы, связанные с хронической психотравматизацией личности, нередко ведут к формированию внутриличностных конфликтов и заболеванию неврозом. С этой позиции невротическое поведение можно рассматривать как бессознательно выработанный и используемый конкретным человеком неадекватный способ борьбы со стрессом, а невротические симптомы — как неудачные попытки самолечения. Неудачны они потому, что сама защита становится источником заболевания. В связи с этим, проявляясь как своеобразная форма псевдоразрешения внутренних конфликтов при неврозах, стилевые защитные механизмы выступают в процессе лечения в качестве особой психотерапевтической мишени [86].

Адаптивные целенаправленные и потенциально осознанные действия — это уже копинг-поведение. В этом случае каждый стрессовый эпизод можно представить как определенную последовательность следующих актов: восприятие изменения ситуации — эмоции как результат оценки воспринятого — мысли о событии — и копинг-реакции. Итогом этой цепочки является *осознанное формирование* новой ситуации, то есть приспособление. Стихотворение С. Михалкова «Сила воли» иллюстрирует такое сознательное и целенаправленное защитное приспособление [68]:

Я откровенно признаюсь,  
Что в темноте я спать боюсь.

Мне так и хочется вскочить  
И поскорее свет включить,  
Когда вокруг меня темно  
И занавешено окно.

Я чувства этого боюсь,  
Но силой воли с ним борюсь —  
Я говорю себе: «Лежи!  
Глаза закрытыми держи!»

И я лежу, лежу, лежу,  
Глаза закрытыми держу  
И засыпаю наконец.  
Ну разве я не молодец!

Таким образом, основным отличием защитных автоматизмов от копинг-стратегий является неосознанное включение первых и сознательное, целенаправленное использование последних. Некоторые авторы напрямую определяют копинг-стратегии как осознанные ва-

рианты бессознательных защит. Действительно, по мере развития и формирования самосознания личность способна осознавать то, что ранее осуществляла автоматически, не отдавая себе в этом отчета. Это положение лежит в основе многих психотерапевтических подходов, которые ставят своей целью дать пациенту знания о том, что такое защита, учат фиксировать проявление защит, осознанно и гибко использовать наиболее зрелые и эффективные из них [86, 138, 139, 140].

Другие авторы считают, что отношение между копинг-поведением и защитными автоматизмами более сложное. Стратегии совладания рассматривают не только как осознанные варианты бессознательных защит, но и как родовое, более широкое понятие по отношению к ним, включающее в себя как бессознательные, так и осознанные защитные техники [145]. В рамках этого, второго подхода автоматизмы психологической защиты выступают только как один из возможных способов реализации копинг-поведения. Так, проекцию и замещение можно трактовать как часть стратегии совладания по типу конфронтации, изоляцию и отрицание — как часть стратегии по типу отдаления.

Описывая многообразие поведенческих, эмоциональных и интеллектуальных копинг-стратегий личности, мы показали, что в основе каждой из них может лежать не один, а несколько различных защитных интрапсихических механизмов [32]. Например, когда человек сознательно игнорирует неприятную ситуацию или даже подшучивает над ней, это частично может основываться на отрицании, частично — на рационализации. В случае сознательного ухода в работу неосознанно включаются защитные механизмы замещения и/или сублимации. При использовании методов арт-терапии или в случае взаимодействия с продуктами человеческого творчества бывают задействованы механизмы сублимации и катарсиса. Таким образом, мы тоже рассматриваем понятие «копинг» как более широкое по своему содержанию, чем понятие «защитный механизм».

Обсуждая состав стратегии совладания, хочется обратить внимание еще на один, важный на наш взгляд, момент. Когда обычный человек (не специалист) сознательно старается справиться со своим напряжением и беспокойством, ему совершенно не обязательно знать, какой внутренний психологический механизм, включившись, будет способствовать облегчению и успокоению. Опираясь на жизненный опыт и здравый смысл, он, скорее всего, зафиксирует свое внимание на внешних, доступных наблюдению проявлениях защиты (например, конкретных действиях или эмоциональной экспрессии), а затем начнет осознанно руководствоваться именно ими.

Проиллюстрируем вышесказанное на следующем примере. В нашей книге «Защита личности: психологические механизмы» приводятся результаты опроса, в котором приняли участие более ста людей с высшим образованием [32]. Мы попросили их перечислить те способы, которые они обычно используют, чтобы нормализовать свое самочувствие. Для организации их усилий при опросе использовалось незаконченное предложение: «Когда мне плохо, я использую для нормализации самочувствия...» Как оказалось, чаще всего достичь душевного равновесия помогало взаимодействие личности с продуктами человеческого творчества: книгами, музыкой, фильмами, картинами, архитектурными сооружениями, другими предметами культуры и искусства (высказывания: «читаю японские четверостишия», «смотрю комедию», «гуляю по набережной Невы»), а также творческое самовыражение (высказывания: «играю на фортепьяно», «рисую», «пою»). Можно видеть, что в этих сообщениях содержится указание в первую очередь на конкретные действия. Описание внутренних механизмов, обеспечивающих разрядку напряжения — катарсиса, сублимации, идентификации, — зафиксировано в ответах испытуемых в единичных случаях.

Для разграничения автоматизмов психологической защиты и осознанных стратегий совладания В.А.Ташлыков предлагает следующую схему анализа [103]:

- **Инерционность.** Механизмы психологической защиты не приспособлены к требованиям ситуации и являются ригидными. Техники сознательного самоконтроля являются пластичными и приспособлены к ситуации.

- **Непосредственный и отложенный эффекты.** Механизмы психологической защиты стремятся к возможно более быстрому уменьшению возникшего эмоционального напряжения. При использовании сознательного самоконтроля человек может многое вытерпеть и даже доставляет себе иногда мучения
- **Тактический и стратегический эффекты.** Механизмы психологической защиты «близоруки», создают возможность только разового снижения напряжения (принцип действия — «здесь и сейчас»), тогда как стратегии совладания рассчитаны на перспективу.
- **Разная мера объективности восприятия ситуации.** Механизмы психологической защиты приводят к искажению восприятия действительности и самого себя. Механизмы самоконтроля связаны с реалистическим восприятием, а также со способностью к объективному отношению к самому себе.

Таким образом, несмотря на близость сравниваемых понятий, их можно разделить. Кроме указанных критериев различия, надо отметить принципиальную возможность **обучения совладанию** — применению осознанных стратегий за счет овладения определенной последовательностью действий, которая может быть описана и воспринята человеком [117].

Стратегии совладания условно можно разделить на три группы:

- **Поведение.** Разнообразные поведенческие стратегии снятия очага напряженности, обусловленного внешними и внутренними факторами.
- **Эмоциональная проработка подавленного.** Эмоциональная разрядка с целью снятия очага напряжения или с целью поиска социальной поддержки.
- **Познание.** Стратегии, позволяющие нейтрализовать напряженность стресса через изменение субъективной оценки ситуации и соответствующее изменение уровня ее контроля.

Приведем примеры способов, облегчающих достижение осознания и обучающих применению эффективных стратегий совладания.

*Поведение.* Если надо изменить какое-либо поведение, то полезно посоветовать человеку делать то, что он и так делает, но внести такие детали и условия, при которых ему в дальнейшем продолжать стало бы невозможно. (М.Эриксон приводит случай из своей практики, когда его дочь, попав в новую школу, сказала отцу, что в ее новом классе все девочки грызут ногти и она не хочет от них отличаться. Отец посоветовал ей быстрее догонять их и для этого грызть ногти по несколько часов в день! Вскоре девочка отказалась от этой идеи [128].)

*Эмоциональная проработка подавленного.* Если некоторый психический процесс не был доведен до конца нормальным образом или оказался подавленным, то оптимальная эмоциональная оценка оказывается не реализованной. В ситуации, когда человек выговаривается, беседа выступает в качестве инструмента, который позволяет снова связать **этот процесс** с нормальным «осознанием» таким образом, что очаг напряженности сможет частично разрешиться через естественную ассоциативную коррекцию. Тогда создаются условия для реализации и завершения эмоциональной проработки.

*Познание.* С незапамятных времен притчи служили способом передачи культурных ценностей. Прямое моральное поучение воспринимается как давление и поэтому часто отвергается. Однако наставление, облеченное в форму интересно рассказанной и приятной истории, принимается легко. Для этого необходимо добиться такого расслабленного, почти дремотного, состояния, которое облегчает обучение и делает открытость и готовность принять изменения наиболее вероятными.

Психологическую защиту и копинг-поведение рассматривают как важнейшие формы адаптационных процессов и реагирования личности на стрессовые ситуации. Знание о ме-

механизмах их функционирования эффективно используется в рамках психологического консультирования, психокоррекционной и психотерапевтической работы. Как отмечают в этой связи Л.И.Вассерман с соавторами, в психотерапии в настоящее время существует два подхода, предполагающих разные тактики по отношению к механизмам психологической защиты [86]. В первом случае целью психотерапии является оптимизация стилевых защитных механизмов, которые рассматриваются как нормальный механизм психики. При этом подходе сила «Я» связывается с наличием зрелых механизмов защиты.

Исследования показали, что индивидуальные репертуары защитных механизмов по мере развития личности могут трансформироваться в индивидуальные стили переживания травмирующих событий. Тогда они выступают как часто повторяющиеся и постепенно отрабатываемые способы помощи себе при конфликтах. В их основе лежат специфические приемы переработки информации, соответствующие возможностям личности и предохраняющие ее от наиболее серьезных для нее последствий, например, потери самоуважения во время мотивационного конфликта или чрезмерного страха. При этом работает вся группа защитных механизмов защиты, но какой-то из них берет на себя главенствующую роль.

Такие типичные репертуары приводят к субъективному ощущению ослабления конфликтов. В этом случае предполагается, что при отказе отдельных механизмов защиты формируется болезнь — невроз. Принцип индивидуального подхода психотерапии состоит в том, чтобы добиться оптимизации: подчеркнуть, развить и усилить те формы защиты, которые адекватны для данной личности, например, у истероида — вытеснение, у психастеника — рационализацию. При таком подходе коррекция состояния и поведения не предполагает осознания структуры собственной защиты и возможных способов ее реконструкции, что нередко естественно в ситуации работы с больными, возможности которых существенно ослаблены и искажены болезнью.

Второй подход, которого в целом придерживаемся и мы, заключается в оказании помощи личности в формировании у нее полноценных стратегий совладания в трудных жизненных ситуациях на основе осознания структуры механизмов собственной психологической защиты и обучения этим стратегиям, что и естественно в ситуации работы со здоровыми.

Как известно, самореализация личности и успешность в реализации жизненных планов предполагает возможность смотреть на события с разных точек зрения, свободу и многообразие способов взаимодействия с миром. Между тем на пути непредвзятого восприятия окружающих вещей и событий встают проявления механизмов защиты — психологические барьеры. Они, как шторы, фильтры, линзы, ограничивают, частично заслоняют и искажают восприятие, что резко сокращает и ограничивает адаптацию. Можно сказать, что система подсознательных психологических барьеров, возникающих для защиты от травмирующих человека факторов, в то же время представляет собой «скорлупу», в которой личность постоянно существует.

В некоторых случаях это не только очень полезно (нормализуется душевное равновесие), но и продуктивно для мышления, т.к. барьеры, поставленные на всем пути движения информации, фокусируют мысль, не позволяя ей чрезмерно растекаться. Имея это в виду, вновь обратимся к тому положению, что порой эта «скорлупа» настолько тверда, что человеку невероятно трудно выбраться за ее пределы. По образному выражению А.И.Ухтомского, приходит день, когда человек молит: спасите меня от моих защитных оболочек! Слишком долгое занятие самозащитой делает из человека исключительно замкнутое, одинокое существо, которое задыхается и не может выбраться к свету из своих строго очерченных границ [107].

Как ограничить влияние защитных барьеров, можно ли это сделать, и если можно, то в какой мере? Важным, но недостаточным условием для преодоления подсознательной защиты выступает привлечение к ней внимания и, как следствие, частичное осознание ранее скрытых проблем. Однако этого мало, поскольку осознание ситуации ничего не стоит, если оно не воплотилось в кровный внутренний опыт. Поэтому необходимым условием является



не только осознание, но и эффективное отреагирование. Ведь если бы знания содержания бессознательного было достаточно для радикального улучшения самочувствия, то лекции и книги облегчали бы человеку страдания. Поэтому, кроме осознания, необходимо старые проблемы пережить вновь. Переживание позволяет переоценить ранее вытесненное и запомнить его по-новому. Кроме того, продуктивность усилий по снижению барьерных эффектов зависит не только от содействия в решении проблем и уяснения всех возможных подходов для их преодоления, но и от организации нового направления стока их энергетического потенциала, т.е. создания допустимых путей отреагирования старых очагов, в том числе за счет формирования адекватного копинг-поведения.

Известны специальные приемы, облегчающие вывод в сознание подсознательных представлений. Такую роль могут выполнять свободные ассоциации, психоаналитические беседы, процедуры психодрамы, гештальта, психосинтеза и т.д., а также разнообразные техники самоанализа, простейшими приемами которого может овладеть каждый человек. Цель этих приемов — возврат ранее преобразованных цензурой мыслей и чувств человека в сферу сознания и овладение палитрой способов приемлемого направленного отреагирования, за счет чего достигается восстановление душевного равновесия и появляются перспективы развития. В своей книге «Защита личности: психологические механизмы» мы подробно говорим о диагностике вторжения подсознательной защиты и основных приемах коррекции ее искажающего влияния на человека [32].

Следует подчеркнуть, что на первом этапе такой психотерапии личность становится незащищенной перед угрозой, отсюда проистекает рост тревоги и напряжения. Даже когда человек приходит к необходимости осознания своих нарушенных жизненных отношений, то вначале он не может понять, каким способом этого можно достичь. В связи с этим, важны продуктивные методы оказания человеку помощи в овладении более эффективными способами поведения в стрессовых ситуациях — его переобучение. Реализация этого подхода дает значительный стратегический эффект, демонстрируя отдаленное сохранение достигнутых навыков, однако требует высокого профессионализма психотерапевта, а также активности, целенаправленности и ответственности клиента. Она рассчитана на длительную и кропотливую работу — в течение месяцев и даже лет.

Именно этими качествами обладает разрабатываемая нами концепция медико-психологической поддержки детей в школе. Она предполагает необходимость длительной (в течение всех лет обучения) работы с внутренним миром детей, направленной на формирование умения понимать свои психологические трудности, снижать перегрузки, овладевать новыми способами эмоционального реагирования и защитного поведения. Ее основная нацеленность — на повышение самооценки и развитие адекватного образа «Я» путем использования эффективных стратегий, позволяющих *самостоятельно справляться* с внутренним напряжением в трудных жизненных ситуациях [76].

\* \* \*

Психологическая защита, специальная регулятивная система стабилизации личности, ограждает сферу сознания от неприятных, травмирующих переживаний, сопряженных с внутренними и внешними конфликтами, состояниями тревоги и дискомфорта. Наиболее мощный критерий эффективности действия защитных механизмов — это *ликвидация тревоги и избавление от страха*. Психологическая защита обеспечивает адаптацию личности за счет подсознательной переработки поступающей информации. В этом принимают участие все психические функции, но каждый раз основную часть работы по преодолению негативных переживаний берет на себя какая-то одна из них. Принципиально важно, что в этих процессах человек не отдает себе отчета, т.е. включаются и действуют они автоматически, независимо от сознательных желаний и намерений личности. Однако, подобно всем другим психическим процессам, защитные механизмы имеют свои объективные проявления: внешне наблюдаемые и регистрируемые признаки на уровне действий, эмоций или рассуждений человека.

Как средство адаптации и разрешения психологических конфликтов защитные автоматизмы развиваются в онтогенезе. У ребенка каждый механизм вначале формируется для овладения конкретными инстинктивными побуждениями и связан, таким образом, с определенной фазой индивидуального развития. Побудителем формирования защит выступают возникающие в онтогенезе многообразные типы тревоги, типичные для детей. Они ограждают ребенка от неудовольствия, исходящего изнутри (внутренние инстинктивные стимулы), и от неудовольствия, источники которого находятся во внешнем мире.

Защитная система ребенка формируется на базе врожденных безусловных реакций путем усложнения форм его поведения в процессе индивидуального научения и развития форм психического отражения. Спецификой становления детской системы защиты является то, что первоначально она проявляется за счет и на уровне двигательных (поведенческих) реакций при участии элементарных психических функций. Эти постепенно усложняющиеся автоматические изменения поведения, возникающие в ответ на травмирующие воздействия, обеспечивают приспособление ребенка к новой жизненной ситуации. Поведенческие реакции экспрессивны, доступны внешнему наблюдению и регистрации, поэтому позволяют не только осуществлять определенные изменения во внешней среде, но и привлекают к себе внимание окружающих взрослых. Позднее формируются защитные механизмы, в реализации которых принимают участие в первую очередь психические функции: от восприятия и эмоций до памяти и мышления. Такие защитные процессы позволяют ребенку адаптироваться к среде не за счет изменения внешнего мира, а за счет внутренних изменений — трансформации картины мира и образа самого себя. Учитывая эту специфику, при характеристике форм защиты у детей мы разделяем понятия «защитная (поведенческая) реакция» и «защитный (интрапсихический) механизм».

Большую роль в становлении детской защиты играют ранние взаимодействия ребенка в семье. Показано, что защитные механизмы возникают, с одной стороны, как результат усвоения демонстрируемых родителями образцов защитного поведения, а с другой — как результат негативного воздействия со стороны родителей.

Будучи существом социальным, сознательным и самостоятельным, личность способна разрешать внутренние и внешние конфликты, бороться с тревогой и напряжением не только автоматически (бессознательно), но и руководствуясь специально сформулированной программой. Для обозначения сознательных усилий личности, предпринимаемых в ситуации психологической угрозы, используется понятие копинг-поведения, т.е. осознанных стратегий совладания со стрессом и с другими порождающими тревогу событиями. Мы рассматриваем понятие «копинг» как более широкое по своему содержанию, чем понятие «психологические защитные механизмы», т.к. каждая из множества поведенческих, эмоциональных и интеллектуальных копинг-стратегий личности может включать в себя не один, а несколько механизмов. Психокоррекционный и психотерапевтический подход, которого мы придерживаемся, работая с механизмами защиты, заключается в создании условий для осознания детьми неэффективности некоторых форм своего защитного поведения и формирования осознанных стратегий совладания с внутренним напряжением и беспокойством в трудных жизненных ситуациях.

В следующих главах представлены результаты нашего изучения психологической защиты у детей на примере экспериментально-психологического исследования младших школьников. Но прежде чем перейти к анализу эмпирического материала, рассмотрим особенности психологии детей этого возраста.

## Глава 2

# ПСИХОЛОГИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

## 2.1. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Почему сегодня Петя  
Просыпался десять раз?  
Потому что он сегодня  
Поступает в первый класс.

Он проснулся ночью темной.  
Было только три часа.  
Он ужасно испугался,  
Что урок уж начался.

*Агния Барто*

Младший школьный возраст охватывает период жизни от 6 до 11 лет и определяется важнейшим обстоятельством в жизни ребенка — его поступлением в школу. В это время происходит **интенсивное биологическое развитие детского организма** (центральной и вегетативной нервных систем, костной и мышечной систем, деятельности внутренних органов). В основе такой перестройки (ее еще называют вторым физиологическим кризисом) лежит отчетливый эндокринный сдвиг — включаются в действие «новые» железы внутренней секреции и перестают действовать «старые». Хотя физиологическая сущность этого кризиса еще полностью не определена, по мнению ряда ученых примерно в возрасте 7 лет прекращается активная деятельность вилочковой железы, в результате чего снимается тормоз с деятельности половых и ряда других желез внутренней секреции, например, гипофиза и коры надпочечников, что дает старт выработке таких половых гормонов, как андрогены и эстрогены. **Такая физиологическая перестройка требует от организма ребенка большого напряжения для мобилизации всех резервов.**

В этот период возрастает подвижность нервных процессов, процессы возбуждения преобладают, **и это определяет такие характерные особенности младших школьников, как повышенную эмоциональную возбудимость и непоседливость.** Яркое выражение протекания данного кризиса у юного Пушкина. В своей книге «Жизнь А.Пушкина» Б.Мейлах пишет, что когда мальчику минуло 7 лет, в самом его облике произошел неожиданный перелом: прежняя сонливость сменилась вдруг резвостью и шалостями, переходящими всякие границы. Из робкого, неповоротливого, молчаливого он вдруг превратился в необузданного, темпераментного, насмешливо-остроумного. Мальчик постоянно вызывал упреки, порицания, нервные вспышки родителей и гувернеров [83]

К 7 годам морфологически созревают лобные отделы больших полушарий головного мозга, что создает основу для большей, чем у дошкольников, гармонии процессов возбуждения и торможения, необходимой для развития **целенаправленного произвольного поведения.** Поскольку мышечное развитие и способы управления им не идут синхронно, то у детей этого возраста есть особенности в организации движения. Развитие крупных мышц опережает развитие мелких, в связи с чем **дети лучше выполняют, сильные и размашистые движения, чем мелкие и требующие точности** (например, при письме). Вместе с тем растущая физическая выносливость, повышение работоспособности носят относительный характер, и в целом для детей остается характерной **повышенная утомляемость и нервно-психическая ранимость.** Это проявляется в том, что их работоспособность обычно резко падает через 25–30 минут после начала урока и после второго урока. Дети утом-

ляются в случае посещения группы продленного дня, а также при повышенной эмоциональной насыщенности уроков и мероприятий [89].

Физиологические трансформации вызывают большие изменения в психической жизни ребенка. **В центр психического развития выдвигается формирование произвольности** (планирования, выполнения программ действий и осуществления контроля). Происходит совершенствование познавательных процессов (восприятия, памяти, внимания), формирование высших психических функций (речи, письма, чтения, счета), что позволяет ребенку младшего школьного возраста производить уже более сложные, по сравнению с дошкольником, мыслительные операции. При благоприятных условиях обучения и достаточном уровне умственного развития на этой основе возникают предпосылки к развитию теоретического мышления и сознания. Под руководством учителя дети начинают усваивать содержание основных форм человеческой культуры (науки, искусства, морали) и учатся действовать в соответствии с традициями и новыми социальными ожиданиями людей [70]. Именно в этом возрасте ребенок впервые отчетливо начинает осознавать отношения между ним и окружающими, разбираться в общественных мотивах поведения, нравственных оценках, значимости конфликтных ситуаций, т.е. постепенно вступает в сознательную фазу формирования личности.

С приходом в школу изменяется эмоциональная сфера ребенка. С одной стороны, у младших школьников, особенно первоклассников, в значительной степени сохраняется характерное и для дошкольников свойство бурно реагировать на отдельные, задевающие их, события и ситуации. Дети чувствительны к воздействиям окружающих условий жизни, впечатлительны и эмоционально отзывчивы. Они воспринимают прежде всего те объекты или свойства предметов, которые вызывают непосредственный эмоциональный отклик, эмоциональное отношение. Наглядное, яркое, живое воспринимается лучше всего [52]. С другой стороны, поступление в школу порождает новые, специфические эмоциональные переживания, т.к. **свобода дошкольного возраста сменяется зависимостью и подчинением новым правилам жизни**. Ситуация школьной жизни вводит ребенка в строго нормированный мир отношений, требуя от него организованности, ответственности, дисциплинированности, хорошей успеваемости. Ужесточая условия жизни, **новая социальная ситуация** у каждого ребенка, поступившего в школу, **повышает психическую напряженность**. Это отражается и на здоровье младших школьников, и на их поведении [70, 92, 131].

Поступление в школу — это такое событие в жизни ребенка, в котором обязательно приходят в противоречие два определяющих мотива его поведения: **мотив желания («хочу»)** и **мотив долженствования («надо»)**. Если мотив желания всегда исходит от самого ребенка, то мотив долженствования чаще инициируется взрослыми. В книге «Что касается меня... Сомнения и переживания самых младших школьников» мы постарались проследить, как дети могут разрешить этот конфликт между «хочу» и «надо», какие пути выхода из ситуации могут избрать [11]. По логике, которая не раз использовалась в русских сказках, этих путей может быть по крайней мере четыре: вперед, назад, налево и направо.

Первый путь, «надо», — это прямая дорога «вперед» во взрослую жизнь с ее нормами, требованиями и обязательствами. Второй путь, «хочу», — своеобразное отступление «назад», защитная регрессия к ранним детским формам поведения. Третий путь, «налево», используют так называемые «рациональные» дети, которые всеми силами стараются преобразовать школьную ситуацию таким образом, чтобы в ней вместо взрослых «надо» хозяйничали детские «хочу». Такие дети открыто сомневаются в самом содержании взрослых норм и требований, вечно что-то предлагают, изменяют исходные правила, протестуют и быстро выключаются из работы, если за ними не пошли и их не послушались. Эти дети достаточно неудобны взрослым, так как всегда имеют свое мнение и склонны противоречить взрослым (конфликтовать). Четвертый путь, «направо», — самый для нас интересный. Ребенок, выбирающий этот путь, всеми силами стремится соответствовать всем тем «надо», которые следуют из конкретной ситуации. Но его не совсем удовлетворяет то, как у него это получается. В результате он уходит в себя и очень глубоко все переживает. У него воз-

никают яркие, эмоционально окрашенные состояния. Его раздражают противоречия между самыми разными стремлениями, желаниями и хотениями. Ребенок не может принять себя в ситуации и поэтому более или менее осознанно стремится преобразовать не внешний, а свой внутренний психический мир, хоть как-то снять внутреннее напряжение и дискомфорт, т.е. защититься с помощью психологических механизмов. И здесь что-то у него получается, а что-то нет. И если какие-то переживания останутся плохо осознанными и неотреагированными, они могут превратиться в психологические комплексы, которые мы часто наблюдаем и у взрослых людей.

Какую бы стратегию ни избрал ребенок, неспособность соответствовать новым нормам и требованиям взрослых неизбежно заставляет его сомневаться и переживать. Поступивший в школу ребенок становится крайне зависимым от мнений, оценок и отношений окружающих его людей. Осознание критических замечаний в свой адрес влияет на его самочувствие и приводит к изменению самооценки. Если до школы некоторые индивидуальные особенности ребенка могли не мешать его естественному развитию, принимались и учитывались взрослыми людьми, то в школе **происходит стандартизация условий жизни**, в результате чего эмоциональные и поведенческие отклонения личностных свойств становятся особенно заметными. В первую очередь обнаруживают себя сверхвозбудимость, повышенная чувствительность, плохой самоконтроль, непонимание норм и правил взрослых. Все больше растет зависимость младшего школьника не только от мнения взрослых (родителей и учителей), но и от мнения сверстников. Это приводит к тому, что он начинает испытывать страхи особого рода: что его посчитают смешным, трусом, обманщиком или слабобольным. Как отмечает А.И.Захаров, если в дошкольном возрасте преобладают страхи, обусловленные инстинктом самосохранения, то в младшем школьном возрасте превалируют социальные страхи как угроза благополучию индивида в контексте его отношений с окружающими людьми [39].

В большинстве случаев ребенок приспосабливает себя к новой жизненной ситуации, и в этом ему помогают разнообразные формы защитного поведения. В новых отношениях со взрослыми и со сверстниками ребенок продолжает развивать рефлексивность на себя и других. При этом, добиваясь успеха или терпя поражение, он может, по образному выражению В.С.Мухиной, попасть **«в капкан сопутствующих негативных образований»**, испытывая чувство превосходства над другими или зависть [70]. В то же время развивающаяся **способность к идентификации с другими** помогает снять напор негативных образований и развить принятые позитивные формы общения.

Таким образом, поступление в школу ведет не только к формированию потребности в познании и признании, но и к **развитию чувства личности**. Ребенок начинает занимать новое место внутри семейных отношений: он — ученик, он — ответственный человек, с ним советуются и считаются. Усвоение норм поведения, выработанных обществом, позволяет ребенку постепенно превратить их в свои собственные, внутренние, требования к самому себе [70].

## 2.2. РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ

### ВОСПРИЯТИЕ

Восприятие — форма целостного отражения предметов и явлений при их непосредственном воздействии на органы чувств. Основой его становления как высшей психической функции является активное движение. Именно восприятие больше всего связано с преобразованием информации, поступающей из внешней среды. В результате этого формируются психические образы, которыми в дальнейшем оперируют внимание, память, представление, воображение, мышление, эмоции. Благодаря связям, образующимся между разными анализаторами при восприятии, в психических образах отражаются такие свойства предметов и явлений, для которых нет специфических анализаторов, например величина, вес, форма, регулярность, — что свидетельствует о сложной организации этого психического процесса. В отличие от простейшего психического процесса — ощущения, — восприятие зависит не

отличие от простейшего психического процесса — ощущения, — восприятие зависит не только от раздражителя, но и от самого воспринимающего субъекта (воспринимает не глаз, а живой человек), поэтому в восприятии обязательно сказываются особенности личности воспринимающего. Отсюда следует, что внешняя среда воспринимается нами под углом зрения наших потребностей, интересов, под давлением необходимости выбирать адекватную форму поведения. Можно сказать, что восприятие — это прижизненно формирующаяся система перцептивных действий, с помощью которой дети строят образ окружающей действительности и затем ориентируются в ней. Таким образом, привычный мир — это лишь описание, программа восприятия, которая закладывается в сознание человека с самого детства. Ребенок воспринимает мир в соответствии со сформированным в его сознании описанием, и эти описания и их интерпретации могут быть частично ошибочными.

Важнейшие свойства восприятия — предметность, целостность, константность и обобщенность. *Предметность* — это отнесенность восприятия к отображаемому объекту, способность выделять предмет из окружающего фона как отдельно взятую вещь. *Целостность* — органическая взаимосвязь частей и целого в образе. *Константность* — относительная независимость образа от физических условий восприятия, проявляющаяся в его неизменности. *Обобщенность* — отнесенность каждого образа к некоторому классу объектов, имеющих название. Все эти свойства не являются врожденными и развиваются в течение всей жизни человека.

Приведем несколько примеров. У маленького ребенка окружающие его предметы не сохраняют константные характеристики, т.е. постоянство размера, веса, объема. Так, у 2–3-летнего ребенка константность восприятия еще очень несовершенна: воспринимаемые размеры предметов уменьшаются с их удаленностью, но к 10-летнему возрасту они устанавливаются на уровне взрослого [7]. Предметность у него тоже еще выражена слабо, поскольку ребенок плохо выделяет себя из среды, он как бы слит с миром внешних объектов. Интересна по этому вопросу позиция Пиаже. Он считает, что константность восприятия размеров и расстояния развивается и достигает высокого уровня уже в период младенчества, но только по отношению к ближнему пространству, в котором ребенок непосредственно действует. Дальнее пространство в младенческом и детском возрасте воспринимается неконстантно вследствие недостатка собственного опыта в этой среде [84].

У младших школьников восприятие уже хорошо развито. Они не только различают цвет, форму, величину предметов и их положение в пространстве, но и могут правильно называть предлагаемые формы и цвета, правильно соотносить предметы по их величине. Они могут изобразить простейшие формы и раскрасить их в заданный цвет. Однако в первом и в начале второго класса восприятие еще весьма несовершенно и поверхностно. Дети допускают неточности и ошибки в дифференцировке при восприятии сходных объектов. Иногда не отличают и смешивают сходные по начертанию и произношению буквы и слова, изображения сходных предметов и сами сходные предметы. Часто выделяют случайные детали, а существенное и важное не воспринимают. Таким образом, они **не умеют еще хорошо рассматривать предметы**. Другой особенностью восприятия младших школьников является его **тесная связь с действиями**. Для младшего школьника воспринять предмет — значит что-то сделать с ним, как-то изменить, взять, потрогать. Вместе с тем, его восприятие отличается остротой и свежестью, своего рода созерцательной любознательностью.

Очень точно такие особенности восприятия детей прослеживаются в стихотворении А. Барто «Я у мальчиков спросила...» [12]:

Я у мальчиков спросила:  
— Это что за деревце? —  
Говорят они: — Осина. —  
Только мне не верится.

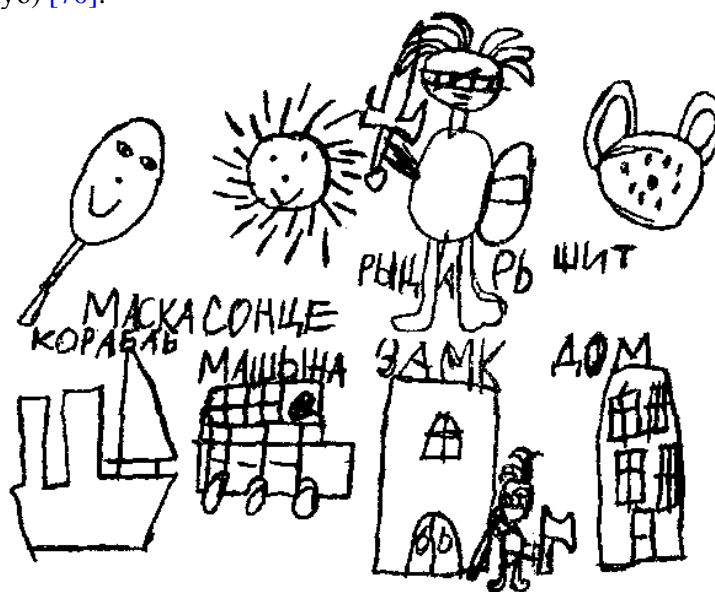
Даже елки мы вначале

От сосны не отличали:  
Раз торчат иголки,  
Значит, это елочки.

А когда на ветку ели  
Мы получше поглядели,  
Оказалось, что она  
Не такая, как сосна.

Мы в своей тетрадке синей  
Нарисуем все листы  
И не скажем об осине:  
«Ах, береза, это ты!».

Очень важно, чтобы дети в этом возрасте умели устанавливать идентичность предметов тому или иному эталону, Такое умение наблюдается еще не всегда. В природе существует бесконечное разнообразие цветов, форм и звуков, и человечество только постепенно упорядочило их, сведя к сенсорным эталонам — системам цветов, форм, звуков. Эталоны — это выработанные человечеством образцы основных разновидностей качеств и свойств предметов. Если ребенок может правильно назвать цвет и форму предмета, если он может соотнести воспринимаемое качество с эталоном, то он может установить идентичность (мяч круглый), частичное сходство (яблоко круглое, но не настолько, как мяч) и несходство (шар и куб) [70].



*Рисунок 1*

В предложенной нами схеме диагностики психологической готовности детей к школе уделяется внимание оценке перцептивного развития ребенка [77]. Известно, что замедленность процессов приема и переработки сенсорной информации, неполноценность пространственной ориентировки, недостаточное овладение образом слова нередко приводит к задержке психического развития у детей [56]. Используя модификацию теста О.М.Дьяченко «Художник» [36], мы просим детей дорисовать восемь изображенных на листе бумаги схожих фигурок так, чтобы не получилось одинаковых рисунков. После завершения рисования ребенку надо дать картинкам названия, т.е. воспринять изображения, которые он нарисовал, и соотнести их с каким-либо классом предметов из хранящихся в памяти (с эталоном), а затем обозначить словами свои изображения (рис. 1). Практика показывает, что около трети детей 6–7 лет, проходящих отбор в первый класс, испытывают трудности в вербали-

зации, дают стереотипные названия или вовсе не могут дать название собственному рисунку, т.е. соотнести его с эталонами, хранящимися в памяти. Эти проблемы чаще обнаруживаются у мальчиков.

Уже из приведенных выше фактов можно видеть, что **такое свойство восприятия, как обобщенность, у многих детей еще несовершенно**. В то же время, именно обобщенность **предопределяет становление** других психических познавательных процессов — памяти, представления, речи, мышления. Обобщенность связывает индивидуальный и общественный опыт человека, обеспечивая семантическую константность. К сожалению, операции обобщения и классификации у детей этого возраста находятся еще только в стадии формирования, что может отражаться не только на академической успеваемости ребенка, но и на его способности к усвоению норм и требований взрослых. Даже будучи восприимчивыми, они по своему смыслу могут оставаться недоступными.

### ВНИМАНИЕ

Внимание осуществляет **отбор** актуальных, лично значимых сигналов из множества всех доступных восприятию и за счет **ограничения поля восприятия** обеспечивает **сосредоточенность** в данный момент времени на каком-либо объекте (предмете, событии, образе, рассуждении). Внимание есть простейший вид самоуглубления, за счет которого достигается особое состояние: созерцаемый предмет или мысль начинает занимать все поле сознания целиком, вытесняя из него все остальное. Тем самым обеспечивается устойчивость процесса и создаются оптимальные условия для обработки этого объекта или мысли «здесь и сейчас».

Учебная деятельность требует хорошего развития произвольного внимания. Ребенок должен уметь сосредоточиться на учебном задании, в течение длительного времени сохранить на нем интенсивное (концентрированное) внимание, с определенной скоростью переключаться, гибко переходя с одной задачи к другой. Однако произвольность познавательных процессов у детей 6–8 и 9–11 лет возникает лишь на пике волевого усилия, когда ребенок специально организует себя под напором обстоятельств или по собственному побуждению. В обычной обстановке ему еще трудно так организовать свою психическую деятельность.

Возрастная особенность младших школьников — **сравнительная слабость произвольного внимания**. Значительно лучше развито у них непроизвольное внимание. Все новое, неожиданное, яркое, интересное само по себе привлекает внимание учеников безо всяких усилий с их стороны. Дети могут упустить существенные детали в учебном материале и обратить внимание на несущественные только потому, что они привлекают внимание. Кроме преобладания непроизвольного внимания к возрастной особенности относится также его сравнительно небольшая устойчивость. Первоклассники и отчасти второклассники еще не умеют длительно сосредоточиваться на работе, особенно если она неинтересна и однообразна; их внимание легко отвлекается. В результате дети могут не выполнить задание в срок, потерять темп и ритм деятельности, пропустить буквы в слове и слова в предложении. Только к третьему классу внимание может сохраняться непрерывно уже в течение всего урока [52].

Слабость произвольного внимания — одна из основных причин школьных трудностей: неуспеваемости и плохой дисциплины. В связи с этим важно рассмотреть, как формируется этот вид внимания и с помощью каких приемов его можно развить и скорректировать. Показано, что в отличие от непроизвольного внимания произвольное внимание не продукт созревания организма, а результат общения ребенка со взрослыми и формируется в социальном контакте [20]. Когда мать называет предмет и указывает на него ребенку, выделяя тем самым его из среды, происходит перестройка внимания. Оно перестает откликаться только на естественные ориентировочные реакции ребенка, которые управляются либо новизной, либо силой раздражителя, и начинает подчиняться речи или жесту взаимодействующего с ним взрослого.





Суть влияния устной инструкции на организацию произвольного внимания состоит в том, что она не только выделяет объект из среды, но и создает возможность продлить состояние активации следов, не допустить их преждевременного угасания. Организуя специальную деятельность с сигналами (например, их счет), словесное предписание вносит фактор новизны и тем самым способствует **удержанию** объекта в поле внимания до завершения действия с ним, т.е. сохранению контроля за протекающим действием. На эту существенную роль внимания сделан акцент в концепции П.Я.Гальперина [22].

Произвольное внимание полностью развивается к 12–16 годам. Таким образом, не смотря на некоторую способность детей начальных классов произвольно управлять своим поведением, непроизвольное внимание у них все же преобладает. Из-за этого младшим школьникам трудно сосредоточиться на однообразной и малопривлекательной для них работе или на работе интересной, но требующей умственного напряжения. Это приводит к необходимости включать в процесс обучения элементы игры и достаточно часто менять формы деятельности.

## ПАМЯТЬ

Память — это процесс запечатления, сохранения и воспроизведения следов прошлого опыта. У дошкольников память считают ведущим психическим процессом. В этом возрасте запоминание происходит главным образом непроизвольно, что обусловлено недостаточно развитой способностью к осмыслению материала, меньшей возможностью использования ассоциаций и недостаточным опытом и незнанием с приемами запоминания. Если события имели эмоциональную значимость для ребенка и произвели на него впечатление, непроизвольное запоминание отличается особой точностью и устойчивостью. Известно, что дети дошкольного возраста легко запоминают бессмысленный материал (например, считалки) или объективно осмысленные, но недостаточно понятные или вовсе непонятные им слова, фразы, стихотворения. В качестве причин, лежащих в основе такого запоминания, называют интерес, который вызывается у детей звуковой стороной этого материала, особое эмоциональное к нему отношение, включение в игровую деятельность. Кроме того, сама непонятность информации может стимулировать любознательность ребенка и привлекать к ней особое внимание [97].

Дошкольный возраст считают периодом, освобождающим детей от амнезии младенчества и раннего возраста. Память дошкольника уже сохраняет представления, которые интерпретируют как «обобщенные воспоминания». По мнению Л.С.Выготского, такие «обобщенные воспоминания» способны вырвать предмет мышления из конкретной временной и пространственной ситуации, в которую он включен, и установить между общими представлениями связь такого порядка, которой в опыте ребенка еще не было [20].

**Ведущие виды памяти у младших школьников — эмоциональная и образная.** Дети быстрее и прочнее запоминают все яркое, интересное, все то, что вызывает эмоциональный отклик. В то же время, эмоциональная память не всегда сопровождается отношением к ожившему чувству, как к воспоминанию ранее пережитого. Так, ребенок, напуганный зубным врачом или директором школы, пугается при каждой встрече с ними, но не всегда осознает, с чем связано это чувство, поскольку произвольное воспроизведение чувств практически невозможно. Таким образом, несмотря на то что эмоциональная память обеспечивает быстрое и прочное запоминание информации, полагаться на точность ее сохранения можно не всегда. Тем более что если в обычных, спокойных условиях возрастание силы и яркости впечатления повышает четкость и прочность запоминания, то в экстремальных ситуациях (например, на контрольной) сильное потрясение ослабляет или даже полностью глушит то, что было воспроизведено.

Образная память тоже имеет свои ограничения. Дети, действительно, лучше удерживают в памяти конкретные лица, предметы и события, чем определения, описания, объяснения. Однако в период удержания в памяти образ может претерпеть определенную трансформацию. Типичными изменениями, происходящими со зрительным образом в процессе

его хранения, являются: упрощение (опускание деталей), некоторое преувеличение отдельных элементов, приводящее к преобразованию фигуры и ее превращению в более однообразную.

Таким образом, надежнее всего воспроизводятся образы, включающие в себя эмоциональный компонент: неожиданные и редко встречающиеся. Однажды мы предложили детям сделать рисунки на тему: «Так интересно, что даже удивительно». Внимание привлек «неожиданный», с нашей точки зрения, и действительно единственный в своем роде сюжет: «Кошка ела тараканов». Однако ответ первоклассницы на вопрос: «Что же здесь удивительного?», — заданный нейтральным тоном, оказался для нас еще более неожиданным. Девочка буквально «возмутилась» непониманием взрослых: «Но это же неприлично — есть тараканов!».

Когда мы отмечаем хорошую образную память детей, надо иметь в виду, что образная память (как зрительная, так и слуховая) плохо поддается произвольному управлению, а помнить отчетливо только особенное, экстраординарное, — еще не значит иметь хорошую память. Хорошая память традиционно связывается с памятью на слова, а при запоминании словесной информации у младших школьников, особенно в первых двух классах, отмечается склонность к механическому запечатлению, без осознания смысловых связей внутри запоминаемого материала. Это объясняется распространенным способом оценивания усилий ученика. Близкое к тексту воспроизведение учебного задания, с точки зрения взрослых, свидетельствует о добросовестном выполнении детьми домашней работы и обычно оценивается высоким баллом. Это побуждает ребенка отвечать как можно ближе к тексту. Кроме того, дети еще не умеют пользоваться разными способами обобщения. Не владея развернутой речью, дети еще не могут свободно, своими словами, излагать содержание прочитанного. Поэтому, опасаясь допустить неточность, они прибегают к дословному воспроизведению [97].

Основным направлением развития памяти в младшем школьном возрасте является стимулирование словесно-логического запоминания. Словесно-логическую (символическую) память подразделяют на словесную и логическую. Словесная память связана с речью и полностью формируется только к 10–13 годам. Ее отличительными чертами являются точность воспроизведения и большая зависимость от воли. Особенностью логической памяти является запоминание только смысла текста. В процессе его вычленения происходит переработка информации в более обобщенных понятиях, поэтому логическая память самым тесным образом связана с мышлением. Один из приемов логического запоминания — смысловая группировка материала в процессе заучивания. Младшие школьники самостоятельно к этому приему еще не прибегают, т.к. еще плохо анализируют текст, не умеют выделять главное и существенное. Однако если детей специально обучать смысловой группировке текста, то даже первоклассники смогут успешно справиться с этой задачей.

Постепенно произвольная память становится той функцией, на которую опирается вся учебная деятельность ребенка. Ее преимущества — в надежности и уменьшении количества ошибок при воспроизведении. Она опирается на создание установки на заучивание, т.е. на изменение мотивации этой деятельности. Активная мотивация, а также установка, уточняющая деятельность, ставят произвольное запоминание в более благоприятное положение по сравнению с произвольным. Учитель организует установку, дает ребенку указания, каким образом можно запомнить и воспроизвести то, что следует выучить. Вместе с детьми он обсуждает содержание и объем материала, распределяет его на части (по смыслу, по трудности запоминания), учит контролировать процесс запоминания, подкрепляет его. Необходимым условием запоминания служит понимание — учитель фиксирует внимание ребенка на необходимости понимать то, что надо запомнить, дает мотивацию запоминания: запомнить, чтобы сохранить знание, приобрести навыки не только для решения школьных заданий, но и для всей последующей жизни [70].

## ВООБРАЖЕНИЕ

Воображение — это процесс преобразования имеющихся в памяти образов с целью создания новых, которые раньше никогда человеком не воспринимались. У ребенка **воображение формируется в игре и вначале неотделимо от восприятия предметов и выполнения с ними игровых действий**. У детей 6–7 лет воображение уже может опираться и на такие предметы, которые вовсе не похожи на замещаемые. Родители и, особенно, бабушки и дедушки, которые так любят дарить своим внукам больших мишек и громадных кукол, часто невольно тормозят их развитие. Они лишают их радости самостоятельных открытий в играх. Большинство детей не любит очень натуралистические игрушки, предпочитая символические, самодельные, дающие простор фантазии. Детям, как правило, нравятся маленькие и невыразительные игрушки — их проще приспособить к разным играм. Большие или «совсем как настоящие» куклы и зверюшки мало способствуют развитию воображения. Дети интенсивнее развиваются и получают значительно больше удовольствия, если одна и та же палочка выполняет в различных играх и роль ружья, и роль лошадки, и еще много других функций. В книге Л.Кассиля «Кондуит и Швамбрания» дано яркое описание отношения детей к игрушкам: «Точеные лакированные фигурки представляли неограниченные возможности использования их для самых разнообразных и заманчивых игр... Особенно же были удобны обе королевы: блондинка и брюнетка. Каждая королева могла работать за елку, извозчика, китайскую пагоду, за цветочный горшок на подставке и за архиерея» [45].

Постепенно необходимость во внешней опоре (даже в символической фигуре) исчезает и происходит интериоризация — **переход к игровому действию с предметом, которого в действительности нет, к игровому преобразованию предмета, к приданию ему нового смысла и представлению действий с ним в уме, без реального действия**. Это и есть зарождение воображения как особого психического процесса [70].

Особенностью воображения младших школьников, проявляющегося в учебной деятельности, вначале тоже является опора на восприятие (первичный образ), а не на представление (вторичный образ). Например, учитель предлагает на уроке детям задачу, требующую представить себе ситуацию. Это может быть такая задача: «По Волге плыла баржа и везла в трюмах ... кг арбузов. Была качка, и ... кг арбузов лопнуло. Сколько арбузов осталось?». Конечно, такие задачи запускают процесс воображения, но нуждаются в специальных орудиях (реальных предметах, графических образах, макетах, схемах), иначе ребенок затрудняется продвинуться в произвольных действиях воображения. Для того чтобы понять, что произошло в трюмах с арбузами, полезно дать рисунок баржи в разрезе.

На уроках с детьми мы часто предлагаем детям задания на развитие воображения. При этом материал, который используется в учебном процессе, надо применить строго заданным образом. Например, с помощью цифр предлагаем воображать все что угодно. Для этого достаточно задать детям вопрос: «На что похожа единица?». И тут же получить ответы: «На человека, который дарит цветы», «На крокодила, стоящего на задних лапах». А еще — на трамплин, самолет, жирафа, змея... Это задание дает детям возможность увидеть, что одни и те же цифры могут быть очень строгими, подчиняющиеся математическим правилам (линия «надо», «одинаково для всех», «правильно»), и одновременно живыми, создающими собственные возможности (линия «хочу», «не так, как у всех», «здорово»). Такие игры с цифрами или другим учебным материалом не только стимулируют развитие воображения, но и служат своеобразным мостиком между двумя видами мышления, абстрактно-логическим и образным [11].

Наиболее яркое и свободное проявление воображения младших школьников можно наблюдать в игре, в рисовании, сочинении рассказов и сказок. В детском творчестве проявления воображения многообразны: одни воссоздают реальную действительность, другие — создают новые фантастические образы и ситуации. Сочиняя истории, дети могут заимствовать известные им сюжеты, строфы стихотворений, графические образы, порой совсем не

замечая этого. Однако нередко они специально комбинируют известные сюжеты, создают новые образы, гиперболизируя отдельные стороны и качества своих героев [70]. Неустанная работа воображения — эффективный способ познания и усвоения ребенком окружающего мира, возможность выйти за пределы личного практического опыта, важнейшая психологическая предпосылка развития творческого подхода к миру. Нередко активность воображения лежит в основе формирования личностных качеств, актуальных для конкретного ребенка. Стихотворение А.Барто «По дороге в класс» служит прекрасной иллюстрацией этого последнего положения [12]:

Спешил Никита на урок.  
Шел, не сбавляя шага.  
Вдруг на него рычит щенок,  
Кудлатая дворняга.

Никита взрослый! Он не трус!  
Но шла Танюша рядом,  
Она сказала: — Ой, боюсь! —  
И сразу слезы градом.

Но тут ее Никита спас,  
Он проявил отвагу,  
Сказал: — Иди спокойно в класс!  
И отогнал дворнягу.

Его Танюша по пути  
Благодарит за смелость.

Еще разок ее спасти  
Никите захотелось.

— Ты можешь в речке утонуть!  
Вот утони когда-нибудь! —  
Ей предложил Никита.  
— Не дам тебе пойти ко дну!

— Я и сама не утону! —  
Она в ответ сердито.

Они его не поняла...  
Но ведь не в этом дело!  
Он всю дорогу до угла  
Спасал Танюшу смело.

В мечтах ее от волка спас...  
Но тут пришли ребята в класс.

Нередко в своем воображении дети создают опасные, страшные ситуации. Переживание негативного напряжения в процессе создания и развертывания образов воображения, управления сюжетом, прерывания образов и возвращения к ним не только тренирует воображение ребенка как произвольную творческую активность, но и содержит в себе терапевтический эффект. Вместе с тем, испытывая трудности в реальной жизни, дети в качестве

защиты могут уйти в воображаемый мир, выражая сомнения и переживания в мечте и фантазии.

Г.Л.Бардиер приводит следующее наблюдение [11]. Дети рисовали на тему «Я счастлив, я доволен». Люба (8 лет) назвала свой рисунок так: «Мне на день рождения приносят коробку. А в ней — папа. А вокруг — небо со звездами». По-видимому, в данном случае через детскую фантазию проявляется неудовлетворенность девочки своими отношениями с папой, которого она соотносит с очень желанным и счастливым подарком.

## РЕЧЬ

Развитие речи определяется потребностью ребенка в общении. На протяжении всего детства ребенок интенсивно осваивает речь. **Развивающаяся речь** в фонетическом и грамматическом периодах еще не отделена от неречевого поведения, т.е. **ситуативна**: она может быть понята только с учетом ситуации, в которую включен ребенок. В это время эквивалентом предложения может являться отдельное слово, отражающее ту или иную предметную ситуацию. Особенность ситуативной речи — в ее изобразительном характере. Ребенок больше изображает, чем высказывает. Он широко использует мимику, пантомиму, жесты, интонацию и другие выразительные средства. Позднее, когда перед ребенком встает новая задача: говорить о предмете, находящемся за пределами непосредственной ситуации, в которой он находится, так, чтобы его понял любой слушатель, — он овладевает формой речи, целиком понятной из ее контекста.

Первая форма речи, возникающая у ребенка, — **диалог**; это громкая внешняя речь. Затем развивается другая форма — та, которой сопровождаются действия; она тоже громкая, но служит не для общения, а **является** скорее **«речью для себя»**, **«эгоцентрической»**. Объем этой формы речи в три года достигает наибольшей величины (75% всей речи), от трех до шести лет постепенно убывает, а после семи лет она практически исчезает. Эгоцентрическая речь тоже имеет социальный характер. Это видно из экспериментов, когда ребенка, речь которого находилась на стадии эгоцентризма, помещали в группу не понимающих его детей (глухонемых или иноязычных), так что какое бы то ни было речевое общение исключалось. Оказалось, что в этой ситуации у наблюдаемого ребенка возникал регресс — эгоцентрическая речь практически исчезала (ребенок переставал говорить и сам с собой).

**Эгоцентрическая речь программирует выход из затруднительного для ребенка положения, а в дальнейшем включается в процессы мышления, выполняя роль планирования действий и организации поведения.** Она представляет собой переходную ступень от внешней речи к внутренней. Уходя внутрь, интериоризируясь, речь существенно меняет свой синтаксис. Как показали эксперименты Л.С.Выготского, **внутренняя речь** не содержит подлежащего, а лишь **указывает, что нужно выполнить, в какую сторону направить действие** [20].

подавляющее большинство детей в возрасте до 6 лет **вначале воспринимает предложение как единое смысловое целое**. Отдельные слова в предложении выделяются ребенком лишь постольку, поскольку они связаны с наглядными представлениями.

*Лене П. (6 лет) говорят: «Дерево упало. Сколько здесь слов?» Она отвечает: «Одно слово». — «Почему?» — «Потому, что оно одно упало» [44].*

**Начиная расчленять предложения, ребенок прежде всего выделяет конкретные категории слов — существительные и глаголы. Позднее всего он выделяет более абстрактные категории — предлоги и союзы**, поскольку они лишены предметной значимости и выражают лишь отношения между предметами. Дети в возрасте до 6 лет плохо вычленяют отношения, поэтому запас активно употребляемых ими слов характеризуется резким преобладанием существительных и глаголов над прилагательными и числительными и тем более над предлогами и союзами. Естественно, что при этом во время восприятия речи у

ребенка возникает конкретный образ ситуации, соответствующей буквальному значению словосочетания. Вот несколько примеров:

*Ребенку говорят: «Идет кино». Он спрашивает: «Куда?». — «Часы отстают». — «От кого?» — «А почему говорят, что на войне люди убивают друг друга? Разве они не друзья?».*

Слово наполняется значением не сразу, а в процессе накопления у ребенка собственного опыта. **В первые полтора года жизни значения предмета, действия и признака для ребенка эквивалентны.** В этот период, по наблюдениям А.Р.Лурия [64], например слово «тпру» может означать и лошадь, и кнут, и поехали, и остановились. Лишь в тот момент, когда к этому аморфному слову присоединяется суффикс, значение слова резко сужается: «тпру» превращается в «тпрунька» и начинает обозначать только определенный предмет (лошадь), перестав относиться к действиям или качествам.

**Сужение значений отдельного слова требует расширения словарного запаса, поэтому с появлением первых суффиксов связан скачок в обогащении словаря ребенка.** Выделение новых частей слова (например суффикса) направляет категоризацию, поскольку каждая из них помещает слово в новое смысловое поле. Так, слово «чернильница» не просто обозначает предмет, а сразу же вводит его в целую систему смысловых полей. Корень «черн-», обозначающий цвет, включает этот признак в смысловое поле цвета, т.е. в ряд других обозначений цвета (белый, желтый, светлый, темный). Суффикс «-ил-» указывает на функцию орудия и вносит слово «чернила» в смысловое поле предметов, обладающих тем же признаком (белила, зубило, мыло). Суффикс «-ниц-» выделяет еще один существенный признак — вместилища (сахарница, перечница, кофейница, мыльница) [64].

К моменту поступления в школу словарный запас ребенка увеличивается настолько, что он может свободно объясниться с другим человеком по любому поводу, касающемуся обыденной жизни и входящему в сферу его интересов. Если трехлетний нормально развитый ребенок употребляет до 500 и более слов, то шестилетний — от 3000 до 7000 слов. Словарь ребенка в начальных классах состоит из существительных, глаголов, местоимений, прилагательных, числительных и соединительных союзов [70].

Наряду с расширением словаря расширяется и смысловая наполненность слов. Значение слова уточняется в детском возрасте постепенно. Вначале за словом стоит случайное объединение тех впечатлений, которые ребенок получает от внешнего мира в момент звучания этого слова. Затем в слове объединяются отдельные, не обязательно существенные, наглядные признаки конкретных практических ситуаций, и значительно позже, только подростком, человек начинает обозначать словами отвлеченные категории. Слово — сосуд, который дан ребенку готовым, но наполняет он его содержанием самостоятельно, поэтому значения слов у ребенка иные, чем у взрослого человека. Ребенок ориентируется, главным образом, на свой личный опыт. Объединяя предметы в классы, он исходит не из существенных, а из наиболее бросающихся в глаза признаков. На первых порах слово у него обозначает не понятие, а комплекс, в котором предметы собраны по произвольным признакам.

*Младший школьник Антон Клинушков пишет собственную книгу. В нее он записывает свои мысли. Например, такую: «Мои мысли — статья фантасътером. Фантасътер — это тот, кто все придумывает». Интересно, «фантасътер» — это от слова «фантазия» или «фантастика»? [11]*

Постепенно ребенок перестает формировать такие комплексы, но вплоть до подросткового возраста мыслить продолжает ими, а не истинными понятиями. Вследствие этого, хотя речь ребенка и подростка может совпадать с речью взрослого по употреблению слов, однако по своему внутреннему наполнению эти слова нередко бывают совсем другими. Надо понимать, что использование ребенком определенных речевых форм отнюдь не означа-

ет, что он осознал содержание, для выражения которого они служат, т.е. владеет достаточно полным смысловым полем слова [29].

*Как-то раз мы попросили младших школьников ответить на вопрос: «Кого ты считаешь самым умным на свете?» [11]. Вот какие ответы нам дали дети:*

- бабушку, потому что она много прожила,
- маму, потому что она покупает шоколадки, балует и хорошо умеет ругать,
- Бога, потому что он придумал людей, зверей и природу — никакой бы человек до этого не догадался,
- Катю, потому что она лучше меня рисует,
- нашу учительницу, потому что она нас учит чтению, математике, письму и физкультуре,
- Майкла Джексона, потому что он победил робота,
- ученых, они в школе хорошо учились.

Получается, что в детском осознании смысл выражения «быть умным» — это то же самое, что «побеждать робота», «учить физкультуре» и «долго жить на свете». Конечно, это не может не заставить взрослого задуматься о том, какими критериями пользуются дети, ориентируясь в окружающем мире.

Речевое общение предполагает не только разнообразие используемых слов и осмысленность того, о чем идет речь. Для культурной речи важны также конструкция предложения, ясность излагаемой мысли и то, как обращается ребенок к другому человеку, как приносит сообщение, насколько его речь экспрессивна и выразительна.

Речь ребенка может быть весьма выразительной. Но может быть и небрежной, чрезмерно быстрой или замедленной, вялой или тихой. Интересно, что дети 7–9 лет нередко позволяют себе говорить не только для того, чтобы выразить мысль, но иногда просто для того, чтобы удержать внимание собеседника. Это происходит обычно с близкими взрослыми или со сверстниками во время игры. В этом случае ребенок спрашивает у взрослого: «Интересно я тебе рассказываю?» или «Тебе нравится, какую историю я сочинил?». Подобные вопросы, задаваемые ребенком, есть показатель того, что у него существуют трудности в построении осмысленной контекстной речи [70].

В младшем школьном возрасте ребенок постепенно начинает овладевать письменной речью. Она более абстрагирована от ситуации. Иначе мотивирована. Значительно произвольнее, чем устная речь. Письменная речь — это особый способ общения и становления мысли. Д.Б.Эльконин выделяет несколько специфических особенностей письменной речи по сравнению с устной [126]. Во-первых — это большая произвольность. Умение расчленить слово на составляющие его звуки — первая произвольная операция, которой должен овладеть ребенок при письме. Затем следует умение придать мысли синтаксически развитую форму, что требует расчленения самой мысли, представляющей в момент своего возникновения нерасчлененное смысловое целое. Приучая ребенка к расчленению потока мысли, к ее оформлению и развернутому выражению, письменная речь тем самым дисциплинирует мышление. Письменные структуры ребенок воспринимает и запоминает главным образом благодаря чтению. Чтение является тем предметом школьного обучения, который пробивает дорогу самостоятельному овладению письменной речью. Запоминаемые при чтении структуры письменной речи постепенно становятся структурными формами собственной мысли ребенка и ее оформления. Однако это возможно только в том случае, если у ребенка формируется способность ориентироваться на общение с воображаемым читателем, способного понять его авторскую точку зрения.

Действительно, обучение чтению знаменует собой принципиальный прогресс в ответственном развитии ребенка. Овладев чтением, ребенок впервые может регулировать свое поведение независимо от неизбежной ограниченности непосредственных контактов; теперь



он способен сам активно впитывать опыт человечества, обобщенный в текстах. На первых этапах овладения чтением дети нередко предпочитают тексты, знакомые им до обучения. Это обстоятельство иногда даже тревожит некоторых родителей — не отстает ли их отпрыск в умственном развитии? А между тем это нормальный и необходимый этап его совершенствования. Допустим, ребенок знает какой-то стишок наизусть. Теперь, когда он его прочитывает, задача понимания сводится только к процессу узнавания. Здесь осмысления не требуется, поскольку оно было достигнуто ранее, когда ребенку прочли и объяснили этот стишок, помогли соотнести смысл стихика с доступным ему личным опытом. Коль скоро понимать стишок теперь не надо — задача существенно упрощается и при чтении незнакомого текста можно использовать этот прием и соотнести смысл прочитанного с личным опытом — только самостоятельно. Постепенно исходный способ анализа текста, который осуществлялся на основании только личного опыта, изменяется. Он дополняется новым и теперь может производиться двумя способами: как раньше — на базе своего опыта, и на основе усвоенного при чтении обобщенного опыта человечества. Однако и потом, когда чтение станет автоматическим, только соотнесение читаемого с личным опытом будет осознаваться как понимание [29].

Итак, для того чтобы выразить свою мысль письменно, ребенок предварительно должен создать воображаемую ситуацию. Сначала переход в воображаемую ситуацию для детей труден, поэтому они используют ряд облегчающих приемов: составляют текст, опирающийся на конкретную ситуацию своей жизни, конкретизируют диалог, внося в него описательно-ситуативные моменты и реплики, ориентированные на читателя. Поэтому такое большое значение для развития письменной речи имеет работа с детьми над планом прочитанного и над планом детского рассказа. До тех пор пока нет внутреннего плана, они пытаются строить сочинение по принципам организации внешней речи, а это неудобно. Положение меняется, и построение рассказа облегчается, только когда внешний план станет внутренним. Переход от устной к письменной речи на первых порах обычно рекомендуют осуществлять с помощью даваемых детям вопросника или картинок, играющих роль плана. Максимальные возможности письменной речи обнаруживаются (по мнению Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова) в практике свободного письма. Этому в начальной школе надо уделять максимум внимания. Научившись технике письма, дети обычно начинают писать самостоятельно. Они оформляют журналы, пишут объявления, письма, дневники, сценарии к кинофильмам. Это вплетается в ткань детской игры и нередко занимает довольно большое место в жизни младшего школьника.

Еще один источник письменной речи — устные ответы учащихся перед классом, которые строятся по канонам письменной речи: они подробны, адресованы коллективному слушателю, насыщены абстрактным содержанием школьных знаний, рассуждениями, обоснованиями. В условиях школьного урока, когда учитель предлагает ребенку отвечать на вопросы или просит пересказать услышанный текст, от ученика требуют работы над словом, предложением и связной речью [126].

В письменной речи чаще, чем в устной, встречается логически развернутая мотивировка ответа на вопрос. Ассоциация в письменной речи в основном ориентирована на смысл слова-раздражителя и стимулирует главным образом процессы внутреннего внимания, в то время как устная речь в целом ряде случаев осложнена ситуативными моментами, которые она не в силах преодолеть. Это убедительно свидетельствует о том, что мышление гораздо более тесно связано с письменной речью, чем с устной.

Предложенная нами технология изучения и коррекции защитного поведения включает использование письменных и, реже, устных диалогов с детьми с опорой на рисунки, выполненные на эмоционально значимые темы [77]. Такое систематическое взаимодействие дает ребенку младшего школьного возраста возможность развивать внутреннее внимание, учиться более четко представлять и выражать свои мысли, переживая и осознавая при этом личные проблемы и трудности.

## МЫШЛЕНИЕ

Мышление — процесс познания действительности на основе установления связей и отношений между предметами и явлениями окружающего мира. Познавательная активность и любознательность ребенка постоянно направлены на познание окружающего мира и построение своей картины этого мира. Мышление неразрывно связано с речью. Чем активнее ребенок в умственном отношении, тем больше он задает вопросов и тем эти вопросы разнообразнее.

*Младшие школьники используют самую широкую типологию вопросов. Например, на одном из наших уроков они задали вопросы таких типов: что это такое?.. кто такой?.. зачем?.. почему?.. за что?.. из чего?.. есть ли?.. бывает ли?.. у кого?.. откуда?.. как?.. кого?.. что?.. что будет, если?.. где?.. сколько?.. вы умеете?.. [11]*

Как правило, при формулировке вопроса дети младшего школьного возраста представляют себе реальную ситуацию и как бы действуют в этой ситуации. Такое мышление, в котором решение задачи происходит в результате внутренних действий с образами восприятия или представления, называется **наглядно-образным**. Наглядно-образное — основной вид мышления в младшем школьном возрасте. Словесно выраженную мысль, не имеющую опоры в наглядных представлениях, этим детям понять бывает трудно. Конечно, младший школьник может мыслить и логически, но следует помнить, что этот возраст более чувствителен к обучению, опирающемуся на наглядность.

Что отличает логику ребенка?

**Конкретность.** Суждения детей обычно единичны и опираются на личный опыт. Поэтому они категоричны и обычно относятся к наглядной действительности. Поскольку мышление ребенка конкретно — неудивительно, что он предпочитает при объяснении чего-либо все свести к частному и любит читать книжки с сюжетом, насыщенным всякими включениями.

**Суждения по сходству.** В этом возрасте еще редко используется цепь суждений — умозаключения. Главную роль в мышлении в этот период играет память, очень широко используются суждения по аналогии, поэтому самой ранней формой доказательства является пример. Учитывая эту особенность, убеждая или что-либо объясняя ребенку, необходимо подкреплять свою речь наглядным примером.

**Эгоцентризм** рассматривается как центральная особенность допонятийного мышления. Вследствие эгоцентризма ребенок не попадает в сферу своего собственного отражения. Он не может посмотреть на себя со стороны, поскольку не способен свободно производить преобразования системы отсчета, начало которой жестко связано с ним самим, с его «Я».

Яркими примерами эгоцентризма детского мышления являются факты, когда дети при перечислении членов своей семьи себя в их число не включают [84]. Они не всегда правильно понимают ситуации, требующие некоторого отрешения от собственной точки зрения и принятия чужой позиции. Фразы вроде «А если бы ты был на его месте?» или «Хорошо было бы тебе, если бы с тобой так поступили?» — часто не оказывают должного воздействия на детей дошкольного и младшего школьного возраста, т.к. не вызывают желаемой реакции сопереживания.

Эгоцентризм не позволяет детям принять близко к сердцу чужой опыт, выраженный чисто словесно (без эмпатии). Преодоление детского эгоцентризма предполагает усвоение обратимых операций. Только формирование децентрации и погружения познавательных процессов позволяет взглянуть на себя со стороны. Большую роль в становлении децентрации играют сказки. Покажем это на примере норвежской сказки.

*Маленький цыпленок, гуляя, почувствовал себя одиноким, ему стало скучно, и он решил подыскать себе приятеля для игры. Первый, кого он встретил, был земляной червь. В ответ на приглашение цыпленка поиграть с ним он ответил: «Ну как же я могу с тобой играть, когда ты такой большой!». Расстроился цыпленок, что он такой большой, и побрел дальше и встретил теленка. В ответ на просьбу поиграть тот сказал: «Как я могу с тобой играть, когда ты такой маленький?». «Какой же я на самом деле?» — спросил себя озадаченный цыпленок и после размышлений догадался, что относительно червяка он большой, а относительно коровы — маленький.*

Игра способствует преодолению эгоцентризма, поскольку она выступает как реальная практика смены позиций, как практика отношения к партнеру по игре с точки зрения той роли, которую ребенок выполняет. Этой цели служат разнообразные ролевые игры (в «дочки-матери», «больницу», «школу», «магазин» и т.д.). Однако не только игра, но и любое общение со сверстниками способствует децентрации, т.е. соотносению своей точки зрения с позициями других людей.

Пока у ребенка интеллектуальные операции сцентрированы на самом себе, это не дает ему возможности отличать субъективную точку зрения от объективных отношений. Децентрация, свободный перенос системы координат, снимает эти ограничения и стимулирует формирование понятийного мышления. Тогда происходит расширение мыслительного поля, которое позволяет построить систему отношений и классов, не зависящих от позиции собственного «Я» [84]. Развивающаяся децентрация позволяет осуществлять переход из будущего в прошлое и обратно, что дает возможность взглянуть на свою жизнь с любой временной позиции и даже с момента за пределами собственной жизни. Децентрация создает предпосылки к формированию идентификации, т.е. способности человека отойти от собственной эгоцентрической позиции, принять точку зрения другого. На допонятийном же уровне прямые и обратные операции не объединяются еще в полностью обратимые композиции, и это предопределяет дефекты понимания. Основной из них — **нечувствительность к противоречию**, приводящий к тому, что дети много раз повторяют одну и ту же ошибку.

Специфика допонятийного мышления проявляется и в такой характерной черте, как **отсутствие представлений о сохранении количества**. Мышление детей, опирающееся на очевидность, приводит их к ошибочным выводам.

*Детям семи лет показывали два одинаковых по объему шарика из теста и на вопрос: «Равны ли они?» — получали ответ: «Равны». Затем, на их глазах, один из шариков сплющивали, превращая его в лепешку. Дети видели, что к этому расплюсченному шарика не прибавили ни кусочка теста, а просто изменили его форму. Следовал вопрос: «Где больше теста?». И дети отвечали: «В лепешке». Они видели, что лепешка занимает на столе больше места, чем шарик. Их мышление, следуя за наглядным восприятием, приводило их к выводу, что в лепешке теперь больше теста, чем в шарике.*

Дети не понимают, что при трансформировании шарика происходят одновременно два изменения, взаимно компенсирующие друг друга. Ребенок сначала учитывает только одно из них, затем внезапно открывает другой параметр, но тут же забывает о первом. Ребенок постарше колеблется, перенося внимание с одного изменения на другое, и наконец начинает связывать их. В этот момент наступает понимание, что оба параметра связаны обратными отношениями и что они уравниваются друг друга. С момента, когда дети открывают компенсацию отношений, у них возникает понятие сохранения количества вещества при изменении формы. Подобные примеры показывают, что способность осознания некоей тождественности объекта изменяющегося, но воспринимаемого в различных проявлениях, приобретает постепенно. Дети уверены, что равенство нарушается, если предме-

ты различаются какими-либо заметными и легко воспринимаемыми свойствами. Когда форма предмета, например шарика, изменяется, ребенок не может понять, что шарик можно придать прежнюю форму, поэтому ему недоступны такие фундаментальные понятия, как, например, сохранение массы. Вследствие этого, вещи представляются ему тяжелыми или легкими в соответствии с непосредственным восприятием: большие вещи ребенок всегда считает тяжелыми, маленькие — легкими.

**Трансдукция** — это особенность допонятийного мышления, связанная с оперированием единичными случаями. Она осуществляется ребенком и вместо индукции, и вместо дедукции, приводя к смешиванию существенных свойств объектов с их случайными особенностями.

*Ребенка семи лет спросили: «Живое ли солнце?» — «Да». — «Почему?» — «Оно движется». Из этого ответа видно, что ребенок не пользуется ни индуктивным, ни дедуктивным методом, а производит трансдукцию.*

**Синкретизм** тоже является существенной особенностью допонятийного мышления. Эта операция связывания всего со всем используется детьми и для анализа, и для синтеза. Вместо того чтобы классифицировать объекты, дети уподобляют их более или менее грубо и, переходя от одного объекта к другому, приписывают последнему все свойства прежнего. Вследствие синкретизма два явления, воспринятые одновременно, сразу включаются в общую схему, а причинно-следственные связи подменяются субъективными связями, навязываемыми восприятием.

*Первоклассница Рэчел поздно пришла домой из школы. Отвечая на вопрос мамы о том, что случилось, она рассказала, что по дороге домой проходила мимо дома Салли и увидела, что Салли сидит во дворе и плачет, потому что потеряла куклу. «А, — сказала мама, — и ты остановилась, чтобы помочь Салли искать куклу?» — «Нет, мамочка, — ответила Рэчел, — я остановилась, чтобы помочь Салли плакать» [29].*

Таким образом, для объяснения некоторого свойства объекта дети используют другие свойства этого же объекта. Синкретизм ответственен за то, что ребенок не может систематически исследовать объект, произвести сопоставление его частей и уяснить их отношения.

Приведенные примеры показывают, что детям нельзя отказать в логике, но она существенно отличается от логики взрослых. Полезно подчеркнуть, что особенности допонятийного мышления не являются жестко predetermined возрастам, их преодоление может быть ускорено специально организованным обучением.

При нормальном возрастном развитии наблюдается закономерная замена мышления допонятийного, компонентами которого служат конкретные образы, мышлением понятийным, где компонентами служат уже понятия и применяются формальные операции. Понятийное мышление возникает не сразу, а постепенно, через ряд промежуточных этапов. Так, Л.С.Выготский выделял пять этапов [20]. Первый (ребенку 2–3 года) проявляется в том, что на просьбу положить вместе похожие, подходящие друг к другу предметы ребенок складывает вместе любые, считая, что те, которые положены рядом, и есть подходящие. Это синкретизм раннего детского мышления. На втором этапе (4–6 лет) дети используют элементы объективного сходства двух предметов, но уже третий может быть похож только на один из первой пары: возникает цепочка попарного сходства. Третий этап проявляется в школьном возрасте (6–8 лет): дети могут объединить группу предметов по сходству, но не могут осознать и назвать признаки, характеризующие эту группу. У подростков, когда умственные действия становятся обратимыми, появляется понятийное мышление, но оно еще несовершенно, поскольку первичные понятия сформированы на базе субъективного житейского

опыта и не подкреплены социально-обобщенными данными. Совершенные понятия формируются лишь на пятом этапе, в юношеском возрасте, когда использование унифицированных теоретических положений позволяет выйти за пределы собственного опыта и объективно определить границы класса — понятия.

Обучение, направленное на ускоренное развитие мышления, нацелено на выяснение природы отношений и связей между предметами, а лучший способ понять отношения — это получить возможность их изменять и наблюдать результаты. Поэтому для обучения используются направленные изменения, производимые ребенком во внешней среде — в процессе игры, эксперимента, труда.

Передовые педагоги прекрасно это понимают, и именно поэтому, когда в 1986 году начался бум в области сверхпроводимости, в Японии сразу же выпустили в продажу набор, позволяющий ребенку **самому** синтезировать сверхпроводящее вещество. На собственном опыте он убеждался, что магнит «зависает» над сверхпроводником, охлажденным до температуры жидкого азота, как бы вопреки силе земного притяжения.

Доступный ребенку управляемый эксперимент — это игра. Она позволяет развивать мышление, вскрывая отношения между целями и средствами их достижения, и тем самым расширяет субъективный опыт. Кроме того, следует помнить, что ребенок не способен глубоко усвоить теоретические знания, преподнесенные ему в готовом виде, но может прийти к ним через собственную активность. Для того чтобы изучить разнообразные объекты, необходимо действовать с ними самостоятельно: трансформировать, перемещать, связывать, комбинировать. Для этого ребенок должен научиться группировать — объединять действия и объекты по их сходству и различию.

*Когда ребенок сам наливает воду из двух стаканов равного диаметра в два стакана разного диаметра, сначала он думает, что при этом количество воды зависит от диаметра стакана. Если дать ребенку возможность снова и снова переливать воду из двух равных в два разных стакана, то у него постепенно меняется понимание происходящего. Появляются объяснения, связанные с идеей тождества, со ссылкой на исходное состояние. Тогда ребенок становится способным концентрировать внимание на исходной операции уравнивания и делает ключевое открытие: «Но ведь сначала там было налито одинаково, значит, и потом будет одинаково».*

Итак, мышление развивается от конкретных образов к понятиям, обозначенным словом. Образы и представления у разных людей индивидуальны. Сильно различаясь, они не обеспечивают надежного взаимопонимания. Этим объясняется, почему взрослые не могут достигнуть высокого уровня взаимопонимания при общении с детьми, находящимися на уровне допонятийного мышления. Понятия — это общие имена, которыми человек называет целую совокупность вещей. Поэтому они уже в существенно большей мере совпадают по содержанию у различных людей, что ведет к облегчению взаимопонимания. Благодаря присущей понятийному мышлению обратимости логических операций, вместо операции трансдукции (движения от частного к частному) доступными ребенку становятся две новые операции: движение от частного к общему и обратно с помощью индукции и дедукции.

Одновременно с преодолением ребенком ограничений допонятийного мышления идет развитие операций. Сначала операции формируются как структуры внешних материальных действий, затем как конкретные операции, т.е. системы действий, выполняемых уже в уме, но еще с опорой на непосредственное восприятие, после чего возникают внутренние структуры формальных операций, логики и понятийного мышления. Применяемые операции ограничивают уровень доступных ребенку представлений о пространстве и времени, причинности и случайности, количестве и движении. Развитие операций ведет к появлению такого важного элемента понятийного мышления, как умозаключение. Учителя постепенно развивают способность детей к словесно-логическому мышлению, рассуждению, выводам

и умозаключениям. Если первоклассники и второклассники обычно подменяют аргументацию и доказательство простым указанием на реальный факт или опираются на аналогию, то ученики третьего класса под влиянием обучения уже способны дать обоснованное доказательство, развернуть аргументацию, построить простейшее дедуктивное умозаключение.

## 2.3. РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ

### ЭМОЦИИ И ЧУВСТВА

Эмоции в психологии — это процессы, отражающие личную значимость и оценку внешних и внутренних ситуаций для жизнедеятельности человека в форме переживаний. Новорожденный уже способен испытывать такие эмоции, как страх, обнаруживающийся при сильном звуке или внезапной потере опоры, неудовольствие, проявляющееся при ограничении движений, и удовольствие, возникающее в ответ на покачивание, поглаживание. Если рассмотреть эмоциональные реакции в качестве индикаторов обусловивших их потребностей, то можно заключить, что врожденной способностью вызывать эмоции обладают: потребность в самосохранении (страх), в свободе движений (гнев) и в получении особого рода раздражений, свидетельствующих о психической защищенности (удовольствие). Эти потребности определяют фундамент эмоциональной жизни человека [23]. Если у младенцев **страх** вызывается только сильным звуком или потерей опоры, то уже у дошкольников его причинами может выступать множество не только биологических, но и социокультурных факторов.

*Девочка Галя (6 лет) объяснила, что она боится змеи, потому что та «больно кусается и от этого можно заболеть!». И тут же добавила: «Она меня не кусала, но я по телевизору видела».*

Наибольшая чувствительность к страхам проявляется в 7 лет, при поступлении ребенка в школу. Причем у девочек страхов всегда немного больше, чем у мальчиков [38, 39].

Страхи и переживания младших школьников мы обобщили в «Таблице страхов», которую дети составили сами на одном из уроков психологии [11]. Оказалось, что у детей младшего школьного возраста страх вызывают:

- природные явления и стихийные бедствия (темнота, гроза, пожар, землетрясение, наводнение и т.д.),
- сказочные герои, персонажи книг и кинофильмов (привидение, леший, домовый, Кинг-Конг, Владыка Ада, Фантомас, индейцы, динозавры, капитан Крюк и т.д.),
- животные (змея, волк, крокодил, мраморный дог, мышь, акула, таракан и т.д.),
- непонятные символы (отражение, белое пятно, горящие глаза, шаги в коридоре и т.д.),
- несчастные случаи и рискованные занятия (падение с горки, катание на коньках, плавание и т.д.), в транспортные средства (машина задавит, колесо от машины оторвется и убьет, трамвай ноги отрезет, в лифте застрянешь, в метро столкнешься с другим поездом и т.д.),
- факторы школьной жизни (учителя, завуч, директор, старшеклассники, уроки иностранного языка, ответы у доски, контрольные, экзамены, двойки, вранье из-за невыученных уроков и т.д.),
- смерть, одиночество, незнакомые люди, боль, громкие звуки, наказания и социально-экономические изменения в обществе (например, повышение цен).

Полезно обратить внимание на то, что по сравнению с дошкольниками у младших школьников возрастает частота «воображаемых» или прогнозируемых переживаний разных угрожающих ситуаций. Формирование такого рода страхов происходит на фоне развития

операций прогнозирования на основе хранящихся в памяти ребенка представлений о событиях прошлого опыта. Наличие воображаемых страхов — сигналов — является важным регулятором поведения детей, облегчающим их приспособление к новым сферам жизни (в школе, на улице, в транспорте).

*Третьеклассница Оля К. привела нам в пример следующие страхи: «что комета упадет с неба», «что льды в Арктике растают и все затопит», «что город разрушится, так как пласты под Петропавловской крепостью сдвинутся». Выяснилось, что эти страхи у нее появились после изучения природоведения.*

**Стыд** как страх осуждения надстраивается над врожденным страхом. Он формируется уже в возрасте 3–6 лет, являясь социальной формой страха. Существенно, что определяется он уже не физическими характеристиками ситуаций, а их социальным значением,

*Вот какой рассказ составила шестилетняя Женя Ц. по рисунку «Мне стыдно»; «Это я и мой кот Чип. Он в тазу. Я его мыла, а мама мне не разрешила его мыть, а я ее не послушала. Мне стыдно, потому что мама меня ругала. Но я и сама его больше мыть никогда не буду, потому что он меня поцарапал и укусил».*

Наряду с нарушением запретов взрослых частыми причинами возникновения стыда в младшем школьном возрасте являются плохие отметки («стыдно из-за своих двоек»), материальные утраты («стыдно — разбил хрустальную вазу и стопки») или другие формы общественного порицания (например, насмешка).

*Рассказ первоклассницы Маши О. на тему «Мне стыдно» очень ярко иллюстрирует последнюю из перечисленных нами причин возникновения стыда: «Я упала в лужу. Мама смеется. Переживаю, что упала. Стыдно, плачу. Обидно, что мама смеется».*

Стыд делает человека восприимчивым к оценкам окружающих. Заставляет идти на муки и страдания, защищая свое достоинство, а также побуждает развивать способности — чтобы быть не хуже других. Однако частое переживание этой эмоции вредно. Как подчеркивает К.Изард, стыд может препятствовать развитию целостности человека и нередко лежит в основе развития конформности [40].

**Гнев** в раннем детстве вызывается ограничением свободы движений, но в 2–3 года у ребенка развиваются ревность и зависть — как социальные формы гнева. Эмоция гнева быстро мобилизует энергию человека и готовит его к самозащите. Внешне результаты мобилизации организма легко различимы: кровь «кипит», лицо «горит», мышцы напрягаются, кулаки сжимаются. Вследствие этого растет ощущение силы, храбрости, уверенности в себе. Умеренный гнев выступает как источник веры в себя, но сильный и нерегулируемый гнев вредит, поскольку побуждает человека к импульсивным разрушительным и враждебным действиям [40].

Причины гнева разнообразны. Это — физические помехи, различные правила и законы, собственная неспособность, обманы и оскорбления. Однако гнев — это та фундаментальная эмоция, контролю над проявлением которой уделяется особое внимание в процессе социализации. Открыто выражать свой гнев в обществе недопустимо. Особенно ребенку. Младший школьник не имеет права прямо заявить отцу или учительнице, что те несправедливо к нему относятся и поэтому он возмущен и обижен. Неспособность выразить справедливый гнев может нанести ущерб адаптации ребенка, т.к. мешает ясному мышлению, ухудшает отношения с другими людьми и ведет к психосоматическим расстройствам.

*Второклассник, Витя И. рассказал об этом так: «Играл на компьютере и проиграл! Плохо, когда проигрываешь — надо играть тридцать раз, чтобы выиграть один раз. Не люблю проигрывать. Один раз даже чуть компьютер не сломал!».*

Если гнев не выражается, это ведет к самым разным болезненным проявлениям (зуд, крапивница, одышка, боль в животе, повышение артериального давления и пр.). Поэтому необходимо учить детей выражать свои чувства протеста, несогласия, раздражения и злости цивилизованным образом: не крик, плач, угрозы, насмешки или агрессивные действия, направленные на других людей или предметы, а словесное выражение испытываемых чувств («я огорчен», «раздражен», «разгорячен», «теряю голову», «протестую»).

Понятно, что во избежание эффектов частого усиления агрессивности нежелательно при воспитании ребенка всегда добиваться выполнения своих требований прямым нажимом. Настаивая на том, чтобы ребенок немедленно выполнил требования взрослого, и не давая ему возможности достигнуть цели, поставленной им самим, взрослые создают фрустрирующие условия, способствующие закреплению упрямства и агрессивности у одних либо безынициативности — у других. Чтобы добиться желаемого поведения ребенка, можно использовать его возрастную особенность — неустойчивость внимания — и отвлечь, изменив формулировку требования. В этом случае для ребенка создается новая ситуация, он выполнит требование с удовольствием, и у него не будут накапливаться отрицательные последствия фрустрации.

Полезно обратить внимание взрослых на то, что на развитие агрессивности влияет мера наказания. Оказалось, что дети, которых дома строго наказывали, проявляли во время игры с куклами большую агрессивность, чем дети, которых наказывали не слишком строго. Вместе с тем, полное отсутствие наказаний тоже неблагоприятно влияет на развитие характера. Дети, которых за агрессивные поступки по отношению к игрушкам и куклам наказывали, по сравнению с теми, которых за такие действия не наказывали совсем, были менее агрессивными в повседневной жизни [29].

**Удовольствие** у младенцев побуждается только контактным взаимодействием — убаюкиванием, поглаживанием. Однако в дальнейшем в социальных контактах развиваются радость и счастье как ожидание удовольствия в связи с растущей вероятностью удовлетворения какой-либо потребности.

*Семилетний Сережа П. составил по рисунку «Я доволен» такой рассказ: «Это я в шапке Наполеона — она называется треуголка. Я серьезный, как Наполеон. Потому что он был царем французов, а царить — это вам не в игрушки играть».*

Этот пример иллюстрирует проявление потребности в самоутверждении в виде стремления ребенка к доминированию и власти. Заметим, что дети этого возраста очень часто связывают власть с особыми символами — короной, треуголкой Наполеона, скипетром с бриллиантами, — обладание которыми и символизирует удовлетворение этих скрытых потребностей. Таким образом проявляется влияние культуры, которая с помощью подобных символов отмечает представителей власти.

Положительные эмоции развиваются у ребенка в игре и в исследовательском поведении. Показано, что момент переживания удовольствия в детских играх по мере роста и развития ребенка сдвигается [18]. У малыша оно возникает при получении желаемого результата, ему принадлежит завершающая роль, поощряющая доведение деятельности до конца. Следующая ступень — функциональная, когда ребенку доставляет радость уже не только результат, но и сам процесс деятельности. Удовольствие теперь связано не с окончанием процесса. На третьей ступени, у детей постарше, удовольствие возникает в начале



деятельности, и ни результат действия, ни сам процесс не являются центральными в эмоции ребенка. В этом случае ребенок переживает удовольствие, предвосхищая событие.

*Восьмилетняя Наташа Р. нарисовала картинку на тему «Я такая довольная, я такая счастливая» и рассказала о ней так: «Я тут гуляю с собакой. Хочу, чтоб подарили собаку, главная мечта в жизни. Никого пока нет. Но я такая довольная, я такая счастливая — знаю, что подарят».*

Соединение понятий «приятно» и «хорошо» характерно только для детей раннего возраста. Постепенно ребенок приобретает опыт и теперь уже считает, что хорошо — это то, за что хвалят. И наоборот: если его ругают или наказывают, значит, он поступил плохо. Поэтому вместо того, чтобы навязывать ребенку свое понимание того, что такое «хорошо» и что такое «плохо», гораздо результативнее вызвать у него приятные эмоции, когда он сделал что-то правильно.

*Ученица второго класса Рита К. рассказала, как ее мама обычно реагирует на хорошую отметку: «Я получила пятерку, и мама радуется. Мама веселая — и я веселая».*

Важно не забывать, что ребенок считает хорошим то, что ему интересно. Например, когда похищенных детей спрашивали, почему, несмотря на все предупреждения, они дали увести себя незнакомым людям, они объясняли: «С ними было интересно!».

Ребенку необходимо, чтобы его любили и чтобы ему было кого любить и за кого нести ответственность. Ребенок, которому не хватает любви и ласки, вырастает холодным и неотзывчивым. Для возникновения эмоциональной чуткости важна ответственность за другого, забота о младших братьях и сестрах, а если таковых нет, то о домашних животных. Нужно, чтобы ребенок сам о ком-то заботился, за кого-то отвечал, и тут неоценимую пользу может принести щенок, котенок или другое животное, за которым ребенок ухаживает сам и по отношению к которому он является «старшим». Тогда, замечая беспокойство животного в тех случаях, когда он его своевременно не покормил или не погулял с ним, ребенок обретает способность к сопереживанию и эмоциональной отзывчивости.

*Шестилетняя Женя Ц., хозяйка котенка Чипа, придумала такой рассказ по рисунку «Я довольна»: «Я довольна, что мама мне купила мороженое, а Чипу — молока. На рисунке не только я довольна, но и Чип».*

Для ребенка такая радость за другого — пока еще редкое явление, но уже в младшем школьном возрасте, по мере взросления и накопления социального опыта, дети постепенно, на основе подражания, учатся сопереживать другим.

*Ученик второго класса Андрей Б. рассказал по рисунку «Я переживаю» следующую историю: «Моего друга Виталика будут оперировать. Готовят к операции — вот уже инструмент подготовили. Вдруг операция пройдет плохо — страшно переживаю, еду в такси». Он же на другом уроке поразил нас таким рассказом: «Я такой довольный, я такой счастливый, — потому что пингвины поймали в Антарктиде рыбу и теперь сыты» [11].*

Важно не создавать условия для развития отрицательных эмоций, но не менее важно не задавить положительные — ведь именно положительные эмоции лежат в основе нравственности и творческих способностей человека. Однако многие родители не понимают, в чем радость для их детей. Поэтому они, желая видеть своих детей счастливыми, нередко задаривают их большим количеством дорогих и красивых игрушек. Но если игрушек мно-

го, дети теряют радость обладания ими, перестают их ценить и беречь — все можно бросить, сломать. Из такого безответственного отношения к игрушкам постепенно формируется пренебрежительное отношение к вещам как предметам человеческого труда: впоследствии не будут цениться ни свои, ни чужие, ни государственные вещи. Поэтому лучше, когда игрушек не слишком много. Тогда каждая приносит больше радости и ее берегут и своевременно чинят. В этом случае возникает уважение к труду, в них вложенному [29].

Чувства — это более выраженные, чем эмоции, устойчивые психологические состояния, которые имеют четко выраженный предметный характер. Чувства социальные. В их основе лежат потребности, возникшие в ходе общественного развития. Специфика чувств состоит в том, что они могут приобрести для человека самостоятельную ценность и сами стать предметом его потребности, приводя его не к приспособительной, а к созидательной, творческой деятельности. Детям свойственна широкая гамма чувств. По отношению к взрослым и сверстникам это могут быть любовь и неприязнь, симпатия и антипатия, сочувствие и равнодушие, справедливость и зависть; по отношению к себе — чувство собственного достоинства (и даже самоуверенности) или, напротив, неуверенности в своих силах. Правила, требования, мотивы поведения, базирующиеся на нравственных чувствах, в основном понятны уже дошкольнику. Дети не только способны воспринять и оценить поступки окружающих, но и разделить людей на «добрых» и «злых».

*В одном из наших исследований дети 6–7 лет формировали ассоциации на слово «злой». Одним из самых частых ответов был «папа». Оказалось, что отца считают злым дети, растущие в семьях без отцов, а также те, которых отцы склонны наказывать за любую провинность.*

Моральные понятия и нравственные чувства младших школьников от первого к третьему классу заметно обогащаются, становятся более четкими, определенными. У первоклассников они обычно основаны на опыте собственного поведения и поведения близких, на конкретных указаниях и разъяснениях учителей и родителей. У второклассников и третьеклассников, помимо этого, прослеживается значительно большее влияние художественной литературы, кино, телевидения и просто восприятия и анализа окружающей социальной действительности. Соответственно меняется и моральное поведение. Если дети 7–8 лет совершают моральные поступки, следуя прямым указаниям старших, то третьеклассники в гораздо большей степени могут совершать такие поступки по собственной инициативе, не дожидаясь указаний со стороны.

*Ученик третьего класса Сережа З. поведал нам такой случай из своей жизни: «Когда я сам ходил в магазин, то я видел — тетка с ребенком в рваных трусах. Тетка на последние деньги купила сигареты и орала: «Что ты меня перед людьми стыдишь!». Я думаю, что эта тетка просто нахалка. Даже своего сына не кормит, не одевает. Мне было неприятно, что она... как это можно сказать... что она плохая мать» [11].*

Порой дети очень четко и емко выражают свое отношение к происходящему в мире, самостоятельно приходя к пониманию общечеловеческих ценностей, например — права на жизнь, здоровье и хотя бы минимальную материальную обеспеченность.

*Рассказ ученицы третьего класса Саши Н. на тему «То, о чем я мечтаю»: «Я мечтаю о собаке, с которой бы дружил мой кот Гоблин. Чтоб не было нищих. Чтоб жили, не ругаясь. Чтоб людей и животных не убивали. И чтоб они не умирали» [11].*

Закрепление форм нравственного поведения, превращение их в привычки и потребности происходит на основе положительно эмоционального отношения ребенка как к самим совершаемым действиям, так и к тем взрослым, которые их организуют и регулируют. В этом случае нравственные чувства (например, любовь к родителям, уважение к педагогу, доброжелательность к сверстникам) выступают как самостоятельный движущий мотив поведения детей.

Для ребенка красота и доброта всегда идут рядом, поэтому развитие эстетических чувств у него начинается с восприятия красоты. Как правило, эстетические чувства у детей возникают первоначально при восприятии женщин («мама красивая») и окружающей природы («кошка красивая», «цветы красивые»). Добро всегда прекрасно, и встреча с ним, точно так же как и встреча с красотой, оборачивается особой радостью для ребенка. А детская радость — это мощный эмоциональный импульс, создающее начало в процессе формирования личности. В младшем школьном возрасте, в процессе постепенного знакомства с продуктами материальной и духовной культуры, дети также начинают переживать эстетические эмоции при восприятии произведений искусства.

### ЭМОЦИОНАЛЬНОСТЬ КАК ВОЗРАСТНАЯ ОСОБЕННОСТЬ

Ребенок более эмоционален, чем взрослый. Взрослый умеет предвидеть и поэтому может адаптироваться к событию. Кроме того, он умеет ослабить и скрыть проявление эмоций, ибо это зависит от волевого контроля. Беззащитность, недостаточный жизненный опыт, неразвитая воля способствуют эмоциональной неустойчивости детей. Особенно «эмоционально насыщенным» считают младший школьный возраст.

Как известно, существуют определенные онтогенетические уровни нервно-психического реагирования детей и подростков на различные «вредности». В.В.Ковалев дифференцирует их следующим образом [47]:

- 1) сомато-вегетативный (0–3 года);
- 2) психомоторный (4–6 лет);
- 3) аффективный (7–11 лет);
- 4) эмоционально-идеаторный (12–16 лет).

Для каждого из этих уровней характерны свои, преимущественно возрастные, реакции, которые, в зависимости от степени своей выраженности, могут рассматриваться и как адаптивные, и как дезадаптивные. Эти реакции отражают патологически искаженные и утрированные проявления нормального возрастного развития. Они более специфичны для возраста, чем для «вредности», лежащей в их основе. О состоянии дискомфорта или недомогания у детей до 3 лет взрослому будет сигнализировать повышенная общая и вегетативная возбудимость с нарушениями сна, аппетита, с желудочно-кишечными расстройствами. Такой сомато-вегетативный уровень реагирования является ведущим на раннем возрастном этапе. Если по каким-либо причинам плохо ребенку-дошкольнику, то у него, скорее всего, разовьется психомоторное возбуждение и даже возникнут тики, заикание. Данный уровень реагирования обусловлен наиболее интенсивной дифференциацией корковых отделов двигательного анализатора. Для интересующего нас и типичного для детей младшего школьного возраста аффективного уровня реагирования характерны повышение общей эмоциональной возбудимости, симптомы и синдромы страхов, проявления агрессии или негативизма. Такие эмоциональные реакции могут быть следствием самых разных факторов, однако в первую очередь — психологических. Показано, что преимущественные проявления каждого возрастного уровня реагирования не исключают симптомы предыдущих уровней, но отводят им более периферическое место. Преобладание у ребенка форм реагирования, свойственных более младшему возрасту, свидетельствует о задержке психического развития [56].

В 7 лет ребенок приходит в школу. Одновременно с этим и независимо от этого обычно дети в это время переживают один из возрастных кризисов. На **физиологическом уровне такое кризисное состояние связано с интенсивным биологическим созревани-**

**ем детского организма.** Однако кризис 7 лет обусловлен также **появлением** нового, центрального для личности, системного образования — **«внутренней позиции» ребенка**, который начинает воспринимать и переживать себя как социального индивида, «школьника» (осознание своего социального «Я») [15]. В такие критические периоды дети становятся непослушными, капризными, раздражительными. Они часто вступают в конфликты со взрослыми, у них возникает отрицательное отношение к ранее выполнявшимся требованиям.

**Возраст 7 лет — это начало процесса дифференциации внешней и внутренней сторон личности ребенка, который рождает множество новых для него переживаний.** Переживание — это любое испытываемое субъектом эмоционально окрашенное состояние и явление действительности, непосредственно представленное в его сознании и выступающее для него как событие его собственной жизни [87]. По мнению Л.С.Выготского, переживание есть такая простейшая единица, относительно которой нельзя сказать, что она собой представляет — влияние среды на ребенка или особенность самого ребенка. Переживание есть единица личности и среды, представленная в развитии. Все свойственные кризису особенности поведения возникают как следствие еще неустойчивых переживаний — отношений ребенка как человека к тому или иному явлению действительности. Поведение дошкольника в большой степени наивно и непосредственно, открыто и понятно для окружающих, т.к. внешне он такой же, как внутренне. Поведение младшего школьника в некоторых ситуациях уже кажется со стороны искусственным и натянутым и не таким ясным во всех своих проявлениях, как у дошкольника (конфликт «хочу» — «надо»). В своей работе «Кризис 7 лет» Л.С.Выготский отметил несколько важных особенностей переживаний детей младшего школьного возраста [21]:

- Переживания приобретают смысл, т.е. ребенок начинает понимать, что значит — «я радуюсь», «я огорчен», «я сердит», «я добрый», и у него возникает осмысленная ориентировка в собственных переживаниях.
- Возникает обобщение переживаний, или логика чувств. Так, если с ребенком много раз случалась какая-то ситуация, то она осмысливается ребенком и на этой основе формируется отношение к себе, своим успехам и своему положению.
- Осмысление переживаний может порождать острую борьбу между ними. Противоречие переживаний и трудности выбора могут усугублять внутреннюю напряженность.

Нередко детские переживания являются прямым следствием новых, трудных или неприятных, жизненных ситуаций. Трудности неизбежны в жизни каждого человека, однако дети сталкиваются с ними даже чаще, чем взрослые, т.к. то, что взрослому кажется привычным и естественным, у ребенка может вызвать беспокойство, тревогу и страх. Не обладая достаточным жизненным опытом, дети обязательно сталкиваются с чем-то неизвестным, неожиданным для себя. Трудные ситуации играют особую роль в развитии ребенка, давая ему возможность испытать свои возможности и способности, что в одних случаях будет успешным, а в других послужит причиной для гнева или разочарований.

Наиболее существенное влияние на детей оказывают острые психические травмы (например, встреча со смертью) и хронические психотравмирующие воздействия (например, неправильное воспитание ребенка в семье). Они создают ситуации повышенного риска и предрасполагают к возникновению отрицательных эмоциональных состояний. Менее заметно, но не менее велико, влияние на развитие детской личности повседневных, зачастую повторяющихся, событий, так называемого «стресса обыденной жизни». Их нужно ежедневно преодолевать и каждый раз находить то или иное решение. И если ребенок постоянно приобретает в таких ситуациях негативный опыт, то это также может привести к нарушению его психического здоровья, эмоциональным и поведенческим отклонениям.

Очень важно уметь определять, какие именно ситуации вызывают затруднения у конкретного ребенка. По данным исследований психологов, дети младшего школьного возраста наиболее часто в качестве трудных называют ситуации, связанные со школой. Самые распространенные из них — это повседневные ситуации: проверка знаний во время контрольных работ; ответы ученика перед классом (в этой ситуации для ребенка наиболее значимым оказывается мнение о нем учителя и других учеников класса, поэтому появляется страх перед возможной ошибкой во время ответа); получение плохой отметки; конфликты с учителями, администрацией школы (причины — непослушание ребенка, нарушение установленных правил, после чего следуют воспитательные санкции со стороны взрослых, не всегда справедливые с точки зрения детей); ситуации публичного выступления (концерты, спортивные соревнования) [92].

У детей уровень внушаемости выше, чем у взрослых, поэтому в незнакомых ситуациях младшие школьники чаще всего следуют за своими сверстниками, вопреки собственным знаниям и здравому смыслу. Конформное поведение становится для детей младшего школьного возраста типичным. Это проявляется и на уроках, и в совместных играх, и в повседневных взаимоотношениях. При этом, независимо от выбора поведения, они испытывают чувства сильного напряжения, смутения, испуга [70]. Поэтому неудивительно, что, работая с защитным поведением детей, мы уделяем большое внимание анализу трудных и неприятных, с точки зрения ребенка, жизненных ситуаций, тех эмоций и чувств, которые рождает переживание этих ситуаций, а также изучению способов нервно-психического реагирования детей на эти «вредности».

## **2.4. РАЗВИТИЕ СОЗНАНИЯ И САМОСОЗНАНИЯ**

### **РАЗВИТИЕ СОЗНАНИЯ**

В психологии сознание рассматривается как особая форма внутреннего отражения внешнего мира, в некотором смысле — его модель. Развитие всех психических функций в их взаимодействии обеспечивает появление у человека этой формы. Направляющее влияние этой модели на поведение предстает как принцип единства сознания и деятельности: деятельность человека направляет и определяет развитие его сознания, а последнее, все в большей степени осуществляя регуляцию деятельности, улучшает приспособленность человека к внешнему миру. Это улучшение происходит за счет того, что сознание формирует внутренний план деятельности, ее программу. В этом внутреннем плане синтезируются динамические модели действительности, при помощи которых человек ориентируется в окружающей физической и социальной среде [57].

Сознание развивалось как особое продолжение восприятия; это — восприятие внутреннего мира. В этом смысле сознание родственно зрительному восприятию, (но ему доступны элементы внутреннего мира (образы, мысли, воспоминания, переживания). Вместе с тем, ему присущи те же характеристики: четкость и расплывчатость, наличие центра и периферии, большая или меньшая широта поля зрения. С другой стороны, оно родственно эмоциям, т.к. осознание как усвоение информации достигается при посредстве переживания, что приводит не к мнению, а к убеждению.

Как сознание может направлять поведение? Произвольная регуляция поведения человека организуется благодаря тому, что у него формируется внутренняя модель внешнего мира. В рамках этой модели осуществляется мысленная манипуляция объектами. Она позволяет сопоставлять текущее поведение с прошлым и не только намечать цели будущего поведения, но и отчетливо их представлять. Опираясь на внутреннюю модель мира, оно определяет предварительное мысленное построение действий, предвосхищение их последствий, контроль за своевременной сменой стратегии. Так возникает способность человека отдавать себе отчет в том, что происходит в нем самом и в окружающем мире. Сознание создает для человека возможность выработать свою жизненную программу путем выдвижения определенных целей и задач. В структурах сознания синтезируются все формы и виды от-

ношений, определяя глубинные процессы самооценки и самосознания [91]. Многие ученые отождествляют сознание с вербализованным материалом психики, а бессознательное — с невербальным поведением, т.е. не закрепленным в словах. Такой подход поддерживается наблюдениями, что в большей мере бессознательны те знания, которые накоплены без участия речи. Венцом развития высших психических функций является развитие самосознания, «Я»-концепции. Самосознание позволяет человеку не только отражать внешний мир, но и, выделив себя в этом мире, познавать свой внутренний мир, переживать его и определенным образом относиться к себе. Мерилом в отношении человека к себе выступают, прежде всего, другие люди. Эта система взглядов на себя и других становится все более содержательной по мере того, как человек включается во взаимодействие со все более разнообразными группами. При этом, чем больше своих качеств вычленяет и относит к себе человек, чем сложнее эти качества, тем выше уровень его самосознания. Однако содержание самосознания зависит не только от уровня знания о себе, но и от отношения к себе — самооценки, т.е. от соотношения успехов и притязаний, от успешности деятельности человека.

**Сознание созревает одновременно с произвольным движением**, поскольку оно создает условия для осознания ребенком своих действий и сопровождающих их переживаний. Начало формирования «Я» связано с управлением ребенком своими естественными отправлениями. В дальнейшем самосознание прогрессирует по мере усложнения двигательного репертуара и нарастания социальных связей ребенка.

Одним из существенных условий развития самосознания является **освоение речи**. С появлением речи возникает возможность расчленять сигналы, поступающие из внешней и внутренней среды, и присваивать им разные названия. Тогда любое возбуждение может быть «вырвано» из его естественной связи и удержано в памяти отдельно и изолированно от других. Тем самым создаются условия для отделения возбуждений, идущих из внешней среды, от возбуждений, идущих со стороны внутренних органов [95]. Таким образом, у ребенка возникают предпосылки для выделения себя из внешнего мира.

Ранние стадии в развитии самосознания сопоставляются с переходом ребенка от случайных действий к целенаправленным поступкам. Сначала возникает ощущение, что «Я» — это тело. Части собственного тела осознаются ребенком по мере того, как он становится способным произвольно ими управлять. Отделение себя от собственных действий закрепляется в усвоении ребенком собственного имени. В два года возникает классическая формула «Я сам». До этого дети говорят о себе в разных лицах: «Не шуми», «Митя умылся». Приблизительно к трем годам ребенок полностью овладевает местоимением «я» и начинает активно самовыражаться в речи. Постепенно понимание своего «Я» у ребенка расширяется и включает не только себя, но и близких: «мой папа», «моя мама», «моя бабушка». Развиваясь, человек втягивает в свое «Я» все больше объектов: одежду, семью, домашний очаг, имущество, результаты своего труда, потребности.

Осознание детьми своего «Я» происходит постепенно. Вначале ребенок осознает действия других людей, затем через них — и собственные действия; их вычленение связано с развитием **подражания, представления и звуковой речи**. Подражание и представление развертываются в двух различных планах: первое — в двигательном, второе — в плане образов и символов, но они имеют нечто общее, обусловленное сходством их роли. Подражание и представление позволяют осуществлять сведение впечатлений ребенка в единую вневременную структуру, не зависящую от темпа развития событий во внешней среде, — так называемую модель мира. В модели мира происходит **организация ценностей** за счет отнесения мотивов и действий, и к концу дошкольного периода у ребенка возникает относительно устойчивая иерархическая система мотивов, что превращает его из существа ситуативного, подчиненного непосредственным раздражителям и сиюминутным побуждениям, в человека организованного, способного руководствоваться устойчивыми желаниями.

Существенное влияние на развитие и закрепление определенных мотивов и целей оказывают **поощрения и наказания**, применяемые в процессе воспитания. Наказание обычно имеет целью исключение поступков, вызванных нежелательными мотивами. Одна-

ко экспериментальные исследования показали, что наказание за совершение какого-либо действия и связанные с ним отрицательные эмоции не исключают его повторения в будущем, а лишь несколько понижают его вероятность. Для надежного предотвращения нежелательных поступков необходимо, чтобы они утратили свою привлекательность и перестали вызывать положительные эмоции у человека, поскольку только положительные эмоции способствуют закреплению потребности и выступают как инструмент потребностей развития.

Каждое достижение приносит мощное положительное эмоциональное подкрепление и тем самым дает силы для следующих продвижений. (Совокупность шагов от мотива до достижения ближайшей цели, по дороге ко все более отдаленным и значимым, и составляет освежающее счастье молодости: «Не вышло сейчас? Ничего, впереди еще много времени и еще много сил. Все успеем!») В дошкольном возрасте мотивы ребенка все больше определяются сознательно поставленной целью. Постепенно временной интервал, когда определен ведущий мотив, придающий всему поведению определенный смысл, удлиняется, но он еще не велик, и поэтому в детском и подростковом периодах процессы формирования новых мотивов, установок и целей протекают весьма бурно.

### РАЗВИТИЕ САМОСОЗНАНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

В возрасте 7–11 лет ребенок в целом осознает, что представляет собой некую индивидуальность. Он знает, что обязан учиться и изменять себя в процессе обучения, усваивая коллективные знания и соответствуя системе социальных ожиданий в отношении его поведения и ценностных ориентации.

*В этой связи хочется привести следующее высказывание первоклассника: «Люблю ходить в школу и получать там знания. Хочу быть отличником! Боялся школы сначала. Думал, что там, как в детском саду, родители оставляют детей и дети плачут. А потом в школе очень понравилось».*

В то же время дети начинают понимать, что отличаются от других, и начинают преживать свою уникальность, свою «самость», стремясь утвердить себя среди взрослых и сверстников. При этом развитие самосознания, т.е. обращение психической деятельности на исследование своего «Я», — длительный процесс, который проходит в несколько этапов.

*На одном из уроков психологии мы предложили второклассникам перечислить, чем каждый из них отличается от других детей. Было получено три варианта ответов. Первый — это конкретные материальные факты, например материальные ценности, которые есть у одного ребенка и которыми не обладает другой («Я отличаюсь от других тем, что мне всегда дорогие подарки дарят»). Второй вариант ответов — отличия образа физического «Я» или собственного поведения («Я отличаюсь тем, что у меня платье клетчатое и волосы кудрявые» или «Я защищаю девочек»). И третий вариант — отличия личных, психологических качеств («Я не очень умная, но хитрая») [11].*

Интересно, что аналогичные уровни самоанализа и самооценки описывает А.Р.Лурия на основании исследований взрослых людей, стоящих на разных ступенях культурного развития [62].

Считается, что с переходом от сознания к самосознанию (осознанию себя как отличного от других людей) связано образование характера. Возникая на основе природных особенностей, свойств нервной системы и темперамента и формируясь под влиянием социального окружения, характер преобразует природную основу и становится определяющим качеством индивидуальности человека. В дальнейшем именно характер определяет особенности мыслительной деятельности, чувства и поступки человека.

*Дети младшего школьного возраста уже могут быть наблюдательными и подмечать заострения черт характера не только у других детей, но и у себя. На наш вопрос: «Что нового о себе ты узнал на уроках психологии?» — мы получили в конце учебного года такие ответы: «что я никогда не кричу, добролюбивая», «что я умею помогать школьникам», «что я хулиган и задира», «что я добрый и защищаю других», «что я сильнее Сидорова», «что я смелая и ловкая», «что у меня есть чувство юмора», «что я иногда добрый, а иногда — злой», «что я немножко умный и немножко глупый, но любопытный», «что у меня есть способности к театру», «что я умею говорить о людях», «что я не умею руководить», «что я очень люблю играть» [11].*

В младшем школьном возрасте самосознание ребенка интенсивно развивается, наполняясь новыми ценностными ориентациями. Первое изменение касается имени и фамилии. Если дети дошкольного возраста чаще всего любят свои имя и фамилию, то младший школьник тонко улавливает то, как к его имени и фамилии относятся одноклассники. Нередко дети приходят из школы и просят родителей изменить им имя, например, с Мартина на Ваню или Петю. В процессе общения со сверстниками ребенок начинает ценить доброжелательное отношение к себе окружающих, выражаемое в том, как к нему обращаются, и сам учится разным формам обращения. Ценностные ориентации на имя и фамилию становятся нормой жизни. Только полноценно звучащее имя и принимаемая окружающими как данность фамилия обеспечивают ребенку чувство собственного достоинства, уверенность в себе, позволяют поддерживать его притязания на признание [70].

Большое значение для ребенка этого возраста имеют также особенности лица и телесная экспрессия. Как и дошкольник, младший школьник упражняется в гримасничанье. Он с интересом относится к своей физиономии и получает удовольствие от сложной мимической игры. К концу детства лицо ребенка приобретает коммуникативную выразительность, т.е. на лице появляется специфическое выражение, соответствующее той культурной среде, к которой принадлежит ребенок. Одни дети развивают это путем подражания, других специально учат тому, каким должно быть «лицо у воспитанного человека».

Кроме лица внимание привлекает собственное тело. По выборке из 300 неблагополучных учащихся С.А.Беличева установила, что 10% из них оказались в изоляции в связи с различными физическими недостатками. Они могут потерять уверенность и уйти в себя. Находящиеся в изоляции школьники недооценивают свои силы и преувеличивают трудности жизненных задач. И вместо того, чтобы использовать стратегию решения проблем, они будут искать окольных путей тирании — либо демонстрируя свою слабость, либо проявляя жестокость [13].

У ребенка постепенно складывается образ своего тела и формируется двигательный стиль. Большое значение приобретают двигательный контроль и дифференциация действий. Для многих детей проблемой телесного развития становится формирование систем скоординированных движений, направленных на достижение результата. Система обучения в школе (письмо, ручной труд, физкультура) требует приложения усилий для овладения телом, а это не всегда получается. Особенно много трудностей переживают левши и дети, имеющие разные виды двигательных нарушений (например, задержку моторного развития). Левши выявляются при обучении письму, и часто ребенка пытаются переучить, формируя представление, что «иначе он будет не такой, как все, а значит, плохой». Моторно неловкие дети, задевающие за все углы, не умеющие прыгать, бегать и играть в подвижные игры, нередко просто исключаются сверстниками из соревнований. Как подчеркивал А.Е.Личко, такое положение имеет отдаленные последствия. У тех подростков, которые в детстве были неловкими, которым плохо давался спорт и все ручные навыки, в дальнейшем обнаруживаются робость, мнительность, нерешительность [59].



Кроме лица, его мимики, тела и его ловкости, очень важен для ребенка его внешний вид. Как известно, к красивому ребенку относятся иначе, чем к некрасивому. Если домашние и не скажут ему, что он красив, это знание придет от чужих людей. Ребенок почувствует это — по взглядам, улыбкам, восклицаниям. И постепенно он поймет, что красота дает особые преимущества. Красивые дети быстро приходят к убеждению, что должны получать от других все без всяких усилий, и таким образом упускают шанс подготовиться к жизни. Иногда взрослым кажется, что дети не обращают внимания на внешность. Однако исследования показали, что дети значительно чаще вызывали на экран изображение красивого сверстника, чем некрасивого. Поэтому всеми силами надо делать ребенка более красивым: умыть, стричь, одевать, учить приятным манерам поведения и т.п. Кроме того, не отрицая привлекательности ребенка, указывать ему и на конкретные несовершенства, тем более что с возрастом миловидность может пройти, а привычка ждать все блага за красивые глаза останется и будет раздражать окружающих.

В условиях обучения в школе от ребенка требуется дисциплина и, как следствие, сознательное подавление экспрессии. Сдерживаемые привычные эмоции могут сформировать определенный тип статичных поз и двигательных реакций — хронических энергетических телесных блокировок. В.Райх назвал эти блокировки защитной броней характера [141]. Вследствие образования такой брони доминирующее состояние движений и жестов становится читаемым, и по нему легко определить ребенка робкого, подавленного, или агрессивного и расторможенного — всем своим внешним видом сообщаящего окружающим о своем привычном психическом состоянии. Для успешной коррекции дети робкие и застенчивые, склонные к самоуглублению, нуждаются в расширении системы взаимоотношений со сверстниками на базе любимых занятий, а расторможенные дети — в организации приемлемого выхода их неумной энергии, шумливости и подвижности путем вовлечения в занятия спортом, требующие повышенного расходования мышечной энергии.

Как уже говорилось в предыдущей главе, в 6–7 лет ребенок окончательно осознает необратимость половой принадлежности. Осознание своей половой роли предполагает понимание и того, как к этому относятся окружающие, насколько его пол соответствует их ожиданиям. В то же время, по данным психоаналитиков, младший школьный возраст считается относительно спокойным в плане выраженной фиксации на полоролевых отношениях. Так, З.Фрейд называл период от 5 до 10 лет латентной стадией психического развития ребенка, которая характеризуется снижением полового интереса и переносом энергии либидо на освоение общечеловеческого опыта и установление дружеских отношений со сверстниками и взрослыми за пределами семейного окружения [80]. Вместе с тем, младшие школьники способны долго обсуждать, что такое «мужская» и что такое «женская работа» и чем девочки отличаются от мальчиков, какие способы они используют, чтобы привлечь друг к другу внимание.

*Так, по мнению третьеклассников, чтобы понравиться девочке, мальчики: ей — надоедают; за ней — гонятся; затаскивают на каток и ставят подножку, чтобы упала; поднимают юбки; дергают за косы; портфель уволакивают; в пузо могут кулаком дать; дарят шоколадки, конфеты и жвачки; носят портфель; защищают. А чтобы понравиться мальчику, девочки: кусаются и царапаются; ногами дерутся; говорят неприличные слова; крутятся на глазах; пишут записки «Вика + Коля = Любовь»; хватают мальчиков — нападают десять на одного и затаскивают в женский туалет, чтобы потом старшеклассницы его там обнаружили и раскричались; дают списывать; смотрят на него на уроке и вздыхают [11].*

Несмотря на большое значение лица, тела, пола, главную роль в самоопределении младшего школьника играет учебная деятельность. Дети стремятся к самоутверждению прежде всего в учебе. Типичным для них является соревновательный мотив: «быть лучше, чем все». Если потребность в самоутверждении не удовлетворяется, она может вылиться в

капризы, в уныние, зависть или в постоянное чувство соперничества. Неуспех в учебе ведет к падению самооценки детей и к снижению уровня притязаний [70]. Именно в этот период дети начинают постепенно понимать, какие значения имеют слова «должен», «обязан», что означает слово «совесть»; у них пробуждается чувство гордости или вины в зависимости от поступка. Это способствует развитию усидчивости, самоконтроля и чувства ответственности.

Вместе с тем, отношение ребенка младшего школьного возраста к правилам и требованиям («надо») носит пока еще неоднозначный характер. Во-первых, дети не во всех правилах разбираются. Очень часто им непонятна система школьных отметок — их раздают просто так или по каким-то правилам ставят? Если верно первое, то почему одним «дарят» только хорошие, а другим — только плохие отметки? А если второе — то что это за правила? Почему, когда я стараюсь одинаково, отметки бывают разными? Или еще одно типичное основание для детских сомнений по поводу правил: хороший ученик тот, чьи оценки хороши? А если он еще и жадина — все равно хороший? [11].

*Неудивительно, что главной позицией младшего школьника к самому себе остается позиция «Я хороший». Как сказала одна второклассница: «Двойку мне ставят в дневник, я плачу. Обидно, я виновата, но я же хорошая — зачем ставят?» [11].*

Полное становление осознающей себя личности происходит лишь в подростковом возрасте, вследствие освоения семейных, профессиональных, общественных ролей. Именно они определяют дальнейший путь развития сознания и самосознания подростка. Побуждением к образованию «Я», стержнем которого будет являться совесть, во многом служит влияние критики родителей. Чаще всего она ближе к слуховым ощущениям. Ребенок как бы слышит, что сказали бы мама и папа в этом случае. Затем в структуру этих погруженных в собственную психику родительских оценок включаются и оценки других значимых людей — общественное мнение. Так совесть сначала отражает родительскую критику, а затем ее вытесняет. И подросток перестает осознавать сходство своих установок с родительскими.

*Это положение иллюстрирует следующий рассказ девятилетней школьницы Зои: «Переживаю, что получила двойку и от мамы попадет. Стыдно из-за своих двоек. Страшно ложиться спать: „У других хорошие отметки, а у меня плохие“. Подруги скажут: „Ты двоечница!“ [11].*

Важным этапом в развитии личности является любовь к близким. Прежде всего в образ «Я» попадают мать и члены семьи. Любовь к родным вызывает переживание и понимание того, что беды и радости другого человека могут восприниматься как свои страдания и благополучие.

*Второклассница Наташа К. так рассказала о ситуации в своей семье: «Я хочу, чтобы папа плавал на корабле не три месяца или десять, а два, три, четыре, пять или шесть дней. И чтоб не старался купить то или другое. Потому что мама без папы какая-то ненастоящая» [11].*

Считается, что «образ Я» и «концепция Я» созревают 9–10 годам, а к 13 годам в них включается информация о собственных планах на будущее. С этого времени подросток придает особое значение организации этого будущего и его интересы, ценности и ожидания существенно меняются. А у младшего школьника психологическое время личности еще небольшое и охватывает его сегодняшний день и недалекое будущее. Однако у детей уже есть воспоминания о прошлом, — как правило, образные и эмоциональные. В рассказах на тему

«Я об этом не хочу вспоминать» дети затрагивают темы болезней, опасных для жизни ситуаций, проступков, вызвавших чувство вины и стыда. Нередко воспоминания окрашены и сильным переживанием радости. Отдаленное будущее еще абстрактно, и если ребенка попросить о нем рассказать, окажется, что оно практически является слепком с настоящего. Это очень ярко проявляется, к примеру, в рисунках на тему «Я взрослый и работаю на своей работе», которые отражают фактическое социальное окружение детей.

*Вот рассказ на эту тему ученицы второго класса, мама и бабушка которой — учителя: «Я учительница. Учю учеников. Они хорошо слушаются. Сегодня у меня день рождения. Мне очень много подарков подарили ученики и их родители». Или другой рассказ, ее одноклассника: «Я работаю на самолете летчиком. Лечу передавать бедным помощь. Усталый, довольный. Чувствую — долечу и на пенсию. Буду потом дома сидеть — пенсии ждать» [11].*

Процесс осознания себя очень сложен для ребенка младшего школьного возраста и порождает множество переживаний. В первую очередь это связано с пониманием отличия себя от других по физическим, половым, психологическим, социокультурным признакам и с формированием множества комплексов на этой основе.

## 2.5. ДИАГНОСТИКА СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ И ЕЕ ТИПОЛОГИИ

### ОТКЛОНЕНИЯ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ

Мы провели исследование 257 младших школьников в возрасте от 7 до 11 лет с помощью адаптированного модифицированного варианта детского личностного вопросника Р.Кеттелла. Это позволило выявить наиболее характерные для этой возрастной группы отклонения эмоциональных и поведенческих свойств личности [1]. Прежде чем говорить об отклонениях, надо уточнить понятие нормы. В интерпретации Р.Кеттелла, понятие личности включает в себя такие категории, как «темперамент», «характер», «индивидуальность». Он дает личности очень общее определение: «Личность — это то, что позволяет **предсказать**, что сделает человек в данной ситуации», и рассматривает ее как сложную и дифференцированную структуру определенных черт [135].

Черты личности — это наиболее устойчивые компоненты, относительно не зависящие от мотивационных факторов и внешней ситуации. Любая изолированная черта может представлять собой следствие влияния наследственности (физиологических внутриорганизменных условий), следствие влияния среды (социальных институтов и культуры) или влияния того и другого. Черты личности Кеттелл разделяет на четыре группы:

- Черты темперамента, основанные на конституциональных (врожденных) аспектах реакций, таких как скорость, энергичность, эмоциональная реактивность.
- Динамические черты, связанные со свойствами устойчивых установок и приводящие индивида в действие в направлении некоторой цели.
- Черты — способности, связанные с эффективностью достижения человеком какой-либо цели.
- Черты — состояния, роли и динамические установки, наиболее преходящие и флуктуирующие в структуре личности [116].

Информацию о личности Р.Кеттелл черпал из трех источников: наблюдения за поведением индивида в разных реальных ситуациях, самооценки и объективных тестов. С помощью процедуры факторного анализа ему удалось выделить некоторые базовые черты, или свойства личности, — глубинные факторы, определяющие или контролируемые изменения поверхностных (ситуационных) черт. Любое личностное свойство понимается как биполярная шкала, на которой индивид может быть представлен условной точкой. Детский

вариант личностного вопросника Р.Кеттелла оценивает двенадцать факторов (биполярных личностных свойств детей) по десятибалльной шкале (см. таблицу 1).

Таблица 1

Перечень факторов, определяемых с помощью адаптированного модифицированного варианта детского личностного вопросника Р.Кеттелла

| Свойство личности   | Фактор | Свойство личности   |
|---|--------|---|
| Замкнутый, недоверчивый, обособленный, равнодушный  | – А +  | Открытый, доброжелательный, общительный, участливый   |
| Низкая степень сформированности интеллектуальных функций, преобладание конкретных форм мышления, небольшой объем знаний | – В +  | Высокая степень сформированности интеллектуальных функций, достаточное развитие абстрактных форм мышления, большой объем знаний |
| Неуверенный в себе, легко ранимый, неустойчивый   | – С +  | Уверенный в себе, спокойный, стабильный   |
| Сдержанный, флегматичный, неторопливый  | – D +  | Легко возбудимый, реактивный, нетерпеливый  |
| Послушный, зависимый, уступчивый, подчиненный   | – E +  | Доминантный, независимый, напористый  |
| Осторожный, благоразумный, рассудительный, серьезный  | – F +  | Склонный к риску, беспечный, храбрый, веселый   |
| Недобросовестный, пренебрегающий обязанностями, безответственный  | – G +  | Добросовестный, исполнительный, ответственный   |
| Робкий, застенчивый, чувствительный к угрозе  | – H +  | Социально смелый, непринужденный, решительный   |
| Реалистичный, практичный, полагающийся на себя  | – I +  | Чувствительный, нежный, зависимый от других   |
| Спокойный, безмятежный, оптимистичный   | – O +  | Тревожный, озабоченный, полный мрачных опасений   |
| Низкий самоконтроль, плохое понимание социальных нормативов   | – Q3 + | Высокий самоконтроль, хорошее понимание социальных нормативов   |
| Расслабленный, спокойный, невозмутимый  | – Q4 + | Напряженный, раздражительный, фрустрированный   |

Низкие (1–3 стена) и высокие (8–10 стенов) шкальные показатели говорят о наличии отклонений свойства личности в сторону одного или другого полюса. Например, фактор О измеряет выраженность состояния тревожности у детей. Низкие значения этого фактора свидетельствуют о спокойствии и безмятежности ребенка, отличающих его от большинства других детей. Высокие — о тревожности и озабоченности, которые тоже являются отличительным свойством по сравнению с большинством. Средняя выраженность фактора (значения от 4 до 7 стенов) показывает, что спокойствие и тревожность не являются теми свойствами личности, которые отличают этого ребенка от большинства сверстников. Согласно закону нормального распределения, средние значения какого-либо показателя являются самыми частыми и выявляются примерно у 70% людей, поэтому их считают нормативными. Отклонения от среднего в сторону высоких или низких значений встречаются примерно в 15% наблюдений.

Теперь обратимся к тому, отклонения каких личностных свойств оказались характерными для исследованной нами выборки младших школьников.

Повышенная **напряженность, раздражительность, фрустрированность** отмечена у 43% детей (высокие значения фактора Q4). Это говорит о наличии у них избытка побуждений, которые не находят практической разрядки в деятельности. В поведении таких школьников преобладает нервное напряжение. Они раздражаются, если их ненароком толкнут. Порой злятся на всех. Вздрагивают при неожиданных звуках. Повышают голос. Не могут ждать. И нередко делают то, чего не следовало бы делать. По данным И.Н.Гильяше-

И.Н.Гильяшевой и Э.М.Александровской, такое отклонение нередко диагностируется у школьников с хорошими интеллектуальными способностями, но низкой успеваемостью [1]. **Расслабленность, спокойствие, невозмутимость** (низкие значения фактора Q4) в нашей выборке были отмечены у 11,3% детей, т.е. таких было почти в 4 раза меньше.

**Тревожность и озабоченность** (высокие значения фактора O) были выявлены у 33,5% обследованных детей. Это свидетельствует об их постоянной озабоченности, ожидании неудач, пониженном настроении. Такие дети полны мрачных опасений, легко расстраиваются. Они считают, что в их жизни много неприятностей и затруднений и что мечты их почему-то не сбываются. Детям порой одиноко и грустно. И тогда они сидят без дела и чувствуют себя очень плохо. Считается, что высокая тревожность является основой для возникновения невроза. В то же время, она может быть ситуационным индикатором тревоги или депрессии. Как правило, высокая тревожность — это характерное свойство личности детей младшего школьного возраста, которое встречается у 70–75% детей [92]. Отметим, что **спокойствие, безмятежность и оптимистичность** (низкие значения фактора O) выявлены только у 6,6% обследованных нами младших школьников.

**Робость, застенчивость, чувствительность к угрозе** (низкие значения фактора H) выявлены у 30,4% школьников, принявших участие в нашем исследовании. По мнению таких детей, им живется не слишком хорошо: учитель говорит о них мало, родители часто заняты, взрослые обижают и с ними не разговаривают. Самим детям в разговор вступить трудно из-за робости и смущения, а рассказать смешное и вовсе невозможно. Неприятности такие дети помнят долго. **Социальная смелость, решительность и непринужденность** (высокие значения фактора H) наблюдались в три раза реже, у 10,5% школьников.

**Чувствительность, нежность, зависимость от других** (высокие значения фактора I) отличали 23,4% детей. Это указывает на их эмоциональную сенситивность, богатое воображение, эстетические наклонности, «женственные» мягкость и подчиненность. Они любят природу, играют с маленькими, плачут, когда читают грустные истории, и «боятся прикоснуться к пауку». Согласно наблюдениям И.Н.Гильяшевой и Э.М.Александровской, эти мягкие, сентиментальные и доверчивые дети очень нуждаются в поддержке, так как сильно подвержены неблагоприятным влияниям внешней среды [1]. **Реалистичность и практичность** (низкие значения фактора I) наблюдались у 10,5% обследованных нами детей.

**Легкая возбудимость, реактивность, нетерпеливость** (высокие значения фактора D) были характерны для 20,6% младших школьников. Они сверхреактивны даже на слабые провоцирующие стимулы. Легко отвлекаются и плохо концентрируют внимание. Моторно расторможены и не только чрезвычайно активны, но даже самонадеянны. Внешне дети производят впечатление очень живых, беспокойных, непоседливых и надоедливых. Они не могут усидеть на месте. Делают массу помарок. Много говорят. По данным авторов адаптации вопросника, эти свойства личности формируются и на основе темперамента, и под влиянием неправильного воспитания [1]. **Сдержанность, флегматичность, неторопливость** (низкие значения фактора D) характеризовали только 12,5% обследованных нами детей.

**Низкий самоконтроль и плохое понимание социальных нормативов** (низкие значения фактора Q3) выявлены у 19,8% детей. Эти школьники плохо умеют контролировать свое поведение и плохо организованны. В школе таким детям трудно. Если другие шумят и шалят, они шумят и шалят тоже. Вместо уроков они бы с большим удовольствием пошли в кино, играли бы в разные игры или даже «катались бы на автомобиле». **Высокий самоконтроль и хорошее понимание социальных нормативов** (высокие значения фактора Q3) отмечены реже, у 11,3% школьников.

Различия в частоте отклонений в сторону высоких и низких значений по другим факторам были не столь существенными. Приведенные нами данные позволяют составить обобщенный психологический портрет детей младшего школьного возраста. Это дети напряженные, тревожные, робкие, чувствительные, легко возбудимые, с низким самоконтро-

лем. Характерные для младших школьников отклонения свойств личности позволяют считать, что их **главной особенностью является обостренная эмоциональность.**

Интересно также проследить различия в отклонениях личностных свойств у *мальчиков* (120 чел.) и *девочек* (137 чел.), которые приняли участие в нашем исследовании. Более чем у 20% мальчиков выявлены такие отклонения свойств личности:

- напряженность, раздражительность, фрустрированность (34,2%),
- робость, застенчивость, чувствительность к угрозе (31,7%),
- чувствительность, нежность, зависимость от других (27,5%),
- добросовестность, исполнительность, ответственность (24,2%),
- тревожность, озабоченность (21,7%),
- доминантность, независимость, напористость (20,8%),
- высокая степень сформированности интеллектуальных функций (20,8%).

Более чем у 20% девочек отклонения личностных свойств были следующими:

- напряженность, раздражительность, фрустрированность (50,4%)
- тревожность, озабоченность (43,8%),
- робость, застенчивость, чувствительность к угрозе (29,2%),
- недобросовестность, безответственность (27,7%),
- низкий самоконтроль, плохое понимание социальных нормативов (27,0%),
- замкнутость, недоверчивость, обособленность, равнодушие (27,0%),
- легкая возбудимость, реактивность, нетерпеливость (22,6%),
- высокая степень сформированности интеллектуальных функций (22,6%).

Статистически значимые различия прослеживались по трем позициям. Девочек достоверно чаще, чем мальчиков, отличали высокая напряженность ( $p < 0,02$ ) и тревожность ( $p < 0,02$ ). Кроме того, девочки, в отличие от мальчиков, чаще выступали как недобросовестные и безответственные, с точки зрения взрослых ( $p < 0,001$ ).

Кроме того, на уровне сильной тенденции, девочки по сравнению с мальчиками чаще были замкнутыми, недоверчивыми, отличались низким самоконтролем и плохим пониманием социальных нормативов. Все эти данные позволяют сделать вывод **о большей эмоциональной нестабильности девочек** (высокая тревожность и напряженность) **и об их склонности к иррациональному поведению** (безответственность, плохое понимание социальных нормативов).

Сравнение детей по возрасту выявило только одно статистически значимое различие. Так, **среди школьников старшей возрастной группы** (10–11 лет) достоверно **чаще встречались неуверенные в себе и легко ранимые дети** (низкие значения фактора С). Возможно, что это является следствием гормональных перестроек в преддверии подросткового полового созревания. Такие ребята остро реагируют на неудачи, оценивают себя как менее способных по сравнению со сверстниками, отличаются лабильностью настроения, плохо контролируют эмоции и трудно приспосабливаются к новым условиям. По данным И.Н.Гильяшевой и Э.М.Александровской, к неуверенности в себе младших школьников нередко приводит неблагополучие в учебной деятельности [1]. По нашим данным, дети с низкими значениями фактора С чаще обнаруживаются среди одаренных детей из эстетических классов и среди детей с задержкой психического развития, чем среди школьников из обычных классов [78]. По-видимому, эти школьники, взрослея, набираясь опыта и сравнивая себя с другими детьми, осознают свою непохожесть на других и начинают формировать психологические комплексы. Так, низкая степень сформированности интеллектуальных функций у детей с задержкой психического развития, выступающая в качестве первичного факта, нередко обуславливает вторичные психические нарушения: замкнутость, неуверен-

ность, зависимость от других. Замкнутость и неуверенность, в то же время, могут явиться следствием не только низкого, но и высокого интеллекта, т.к. люди со средним уровнем умственного развития, составляющие большинство, склонны отвергать как менее, так и более умных людей [81].

## ВАРИАНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТИПА ЛИЧНОСТИ

Таблица 2

Свойства личности у младших школьников с различными вариантами типа личности

| Свойство личности    | Фактор | Вариант типа личности |    |            |                |           |              |                    |    |              |    |  |    |
|----------------------|--------|-----------------------|----|------------|----------------|-----------|--------------|--------------------|----|--------------|----|--|----|
|                      |        | Гармоничный           |    | Конформный | Чувствительный | Тревожный | Доминирующий | Интровертированный |    | Инфантильный |    | С задержкой интеллектуального развития |    |
|                      |        | I                     | II |            |                |           |              | I                  | II | I            | II | I                                      | II |
| Замкнутый            | A-     |                       |    |            |                |           |              |                    |    |              |    |  |    |
| Открытый             | A+     |                       |    |            |                |           |              |                    |    |              |    |  |    |
| Низкий IQ            | B-     |                       |    |            |                |           |              |                    |    |              |    |  |    |
| Высокий IQ           | B+     |                       |    |            |                |           |              |                    |    |              |    |  |    |
| Неуверенный в себе   | C-     |                       |    |            |                |           |              |                    |    |              |    |  |    |
| Уверенный в себе     | C+     |                       |    |            |                |           |              |                    |    |              |    |  |    |
| Сдержанный           | D-     |                       |    |            |                |           |              |                    |    |              |    |  |    |
| Легко возбудимый     | D+     |                       |    |            |                |           |              |                    |    |              |    |  |    |
| Послушный            | E-     |                       |    |            |                |           |              |                    |    |              |    |  |    |
| Доминантный          | E+     |                       |    |            |                |           |              |                    |    |              |    |  |    |
| Осторожный           | F-     |                       |    |            |                |           |              |                    |    |              |    |  |    |
| Склонный к риску     | F+     |                       |    |            |                |           |              |                    |    |              |    |  |    |
| Недобросовестный     | G-     |                       |    |            |                |           |              |                    |    |              |    |  |    |
| Добросовестный       | G+     |                       |    |            |                |           |              |                    |    |              |    |  |    |
| Робкий               | H-     |                       |    |            |                |           |              |                    |    |              |    |  |    |
| Социально смелый     | H+     |                       |    |            |                |           |              |                    |    |              |    |  |    |
| Реалистичный         | I-     |                       |    |            |                |           |              |                    |    |              |    |  |    |
| Чувствительный       | I+     |                       |    |            |                |           |              |                    |    |              |    |  |    |
| Спокойный            | O-     |                       |    |            |                |           |              |                    |    |              |    |  |    |
| Тревожный            | O+     |                       |    |            |                |           |              |                    |    |              |    |  |    |
| Низкий самоконтроль  | Q3-    |                       |    |            |                |           |              |                    |    |              |    |  |    |
| Высокий самоконтроль | Q3+    |                       |    |            |                |           |              |                    |    |              |    |  |    |
| Расслабленный        | Q4-    |                       |    |            |                |           |              |                    |    |              |    |  |    |
| Напряженный          | Q4+    |                       |    |            |                |           |              |                    |    |              |    |  |    |

Тип темперамента и характера, акцентуация характера, личностный тип — это те важные категории, которые не только обуславливают индивидуальные различия человека, но и служат адекватной «мишенью» для коррекции в тех случаях, когда психологическая и социальная адаптации личности по каким-то причинам затруднены. Так, В.Н.Мясищев, один из методологов проблемы «трудного» детства, на основе своих наблюдений дифференцировал следующие случаи [71]:

- Эмоционально неустойчивые дети (как правило, из семей без твердого руководства, определенного режима, последовательного образования с раннего возраста).
- Легко возбудимые, аффективные, «взрывчатые» дети (происходящие чаще всего из социально неблагополучных семей).

- Дети с эгоистическими наклонностями (из семей, где ребенка излишне балуют).
- Замкнутые, недоверчивые, скрытные дети (формируются в обстановке конфликтных ситуаций в семье, деспотического воспитания, заброшенности, оскорбительного отношения).

Принято считать, что характер ребенка формируется в подростковом возрасте [59, 60, 123]. В то же время, и у детей 8–12 лет с помощью специальных методов анализа можно выделить различные варианты формирования типа личности [4]. Мы провели диагностику типологии личности у 258 учащихся начальных классов нескольких школ Санкт-Петербурга в рамках разрабатываемой нами программы профилактики нервно-психических нарушений у школьников. Первоначально, с помощью адаптированного варианта детского личностного вопросника Р.Б.Кеттелла, были выявлены свойства личности учащихся 7–11 лет [74, 78], а затем, на основе процедуры детерминантного анализа, определены их наиболее характерные сочетания. Эти характерные сочетания личностных свойств мы рассматриваем как возможные варианты формирования типа личности младших школьников (см. табл. 2). Всего нам удалось выявить восемь вариантов:

1. Гармоничный (два подтипа): интеллектуально одаренный и социально смелый
2. Конформный
3. Чувствительный
4. Тревожный
5. Доминирующий
6. Интровертированный (два подтипа): активный и пассивный
7. Инфантильный (два подтипа): моторно-расторможенный и апатичный
8. С задержкой интеллектуального развития (два подтипа): подчиненный пассивный и добросовестный нормативный.

Представленные в таблице 2 данные показывают, что эти типологические варианты можно объединить в группы на основе общих признаков. Наиболее интересными из них, на наш взгляд, являются следующие:

- **Замкнутость — открытость** (фактор А). Замкнутыми, недоверчивыми, отгороженными от других оказались ребята интровертированные, инфантильные и I подтип детей с задержкой интеллектуального развития. Открытыми, общительными, доброжелательными — дети гармоничного, конформного и чувствительного типов. Сразу отметим, что примерно на такие же группы они делились по значению фактора С: неуверенность в себе — уверенность в себе.
- **Сдержанность — возбудимость** (фактор D). Сдержанными, флегматичными, неторопливыми были ребята гармоничного, конформного, чувствительного типов, инфантильные апатичные и дети с задержкой интеллектуального развития. Напротив, легко возбудимыми, реактивными и нетерпеливыми оказались доминирующие, интровертированные и инфантильные моторно-расторможенные дети.
- **Расслабленность — напряженность** (фактор Q4). Расслабленными, спокойными, невозмутимыми были дети гармоничные интеллектуально одаренные (I подтип), конформные, чувствительные, с задержкой интеллектуального развития. Напряженными, раздражительными, фрустрированными — тревожные, доминирующие, интровертированные и инфантильные дети.
- **Низкая степень сформированности интеллектуальных функций — высокая степень сформированности интеллектуальных функций** (фактор В). Низкий уровень интеллекта отличает конформных, инфантильных детей и детей с задержкой интеллектуального развития. Высокий уровень — гармоничных, доминирующих, интровертированных активных школьников.



- **Послушание — доминантность** (фактор E). Послушными, зависимыми, подчиненными были дети конформные, чувствительные, тревожные, с задержкой интеллектуального развития, а доминантными, независимыми, напористыми — интеллектуально одаренные, доминирующие и интровертированные активные дети.
- **Робость — социальная смелость** (фактор H). Робкими, застенчивыми, чувствительными к угрозе были дети тревожные, интровертированные и инфантильные. Социально смелыми, непринужденными в общении — гармоничные, конформные и доминирующие дети.

Рассмотрим типы личности младших школьников более подробно (см. также приложение I).

**1. Гармоничный тип** (всего 34 человека, т.е. 12,4% обследованных детей: 17 мальчиков и 15 девочек). Свойства личности ребенка: открытый, с высоким уровнем интеллекта, уверенный в себе, сдержанный, добросовестный, социально смелый<sup>3</sup>. Можно видеть, что эти свойства позволяют ребенку успешно адаптироваться к социуму и стать активным участником общественно-трудовой деятельности. В рамках этого типа выделено два подтипа: интеллектуально одаренные и социально смелые дети.

I подтип, *интеллектуально одаренный* (всего 8 человек, или 3,1%: 6 мальчиков и 2 девочки). Свойства личности ребенка<sup>4</sup>: с высоким уровнем интеллекта, спокойный, открытый, уверенный в себе, сдержанный, доминантный, добросовестный, осторожный, социально смелый, с хорошим самоконтролем, расслабленный.

У этих детей оказались самые высокие значения интеллекта и самая хорошая эмоциональная уравновешенность. Их свойства личности — это те индивидуально-психологические особенности, которые являются желательными в ребенке для большинства родителей и педагогов и поэтому могут быть положены в основу создания психологического портрета «идеального школьника». К сожалению, школьники этого подтипа составили лишь 3,1% общего количества обследованных детей.

Как отмечает Э.М.Александровская [4], практическая направленность таких учащихся проявляется в эффективном овладении учебной деятельностью, в стремлении к хорошим результатам. Основой этому служит высокий уровень развития вербального интеллекта, таких его функций, как обобщение, выделение частного из общего, хорошее владение логическими и математическими операциями, а также легкость усвоения новых знаний. В целом сочетание их личностных свойств представляет собой устойчивую структуру личности, которая обеспечивает интеллектуально одаренным учащимся быструю и эффективную адаптацию.

Отметим также, что обнаруживаемая у этих детей доминантность (склонность к самоутверждению, лидерству, противопоставлению себя окружающим) в сочетании с высоким интеллектом и открытостью обеспечивает успешность детей в сфере общения и лидерства [81]. Это проявляется в легкой приспособляемости к новым ситуациям и непринужденном вступлении в контакты с другими людьми, а также в тенденции руководить играми и занятиями других детей, генерировать идеи и решения задач, проявлять инициативу в общении со сверстниками, принимать на себя ответственность, выходящую за рамки, характерные для этого возраста.

Следует, однако, иметь в виду, что свойство доминантности, которое присутствует у этих детей, может обусловить наличие у них поведенческих проблем, например, агрессивности как выражения потребности к самоутверждению. По данным И.Н.Гильяшевой и

<sup>3</sup> Свойства личности определяются усредненным значением фактора: больше чем 6 стенов (+), меньше чем 5 стенов (–).

Достоверность разности средних значений свойств детей с различными вариантами формирования типа личности устанавливалась с помощью t-критерия Стьюдента.

<sup>4</sup> Здесь и ниже мы будем перечислять свойства ребенка от более выраженных к менее выраженным в структуре его личности.

Э.М.Александровской [1], высокие значения фактора Е регистрируются у тех, кто имеет склонность противопоставлять себя другим, отличается стремлением к лидерству и независимости.

*Для иллюстрации приведем следующий пример. Когда мы попросили детей нарисовать неприятные для них жизненные ситуации, мальчик Рома 9 лет, у которого был диагностирован интеллектуально одаренный подтип личности, нарисовал драку со сверстником. Рисунок был озаглавлен весьма красноречиво «Когда я побежден». Таким образом, смыслом существования детей этого подтипа можно считать победы, или жизненный успех. Значит, отрицательные переживания у них будут возникать, когда по каким-то причинам они не смогут быть победителями.*

II подтип — *социально смелый* (всего 24 человека, или 9,3%: 11 мальчиков и 13 девочек). Свойства личности ребенка: социально смелый, открытый, уверенный в себе, добросовестный, с высоким уровнем интеллекта, сдержанный. Достоверные отличия от I подтипа: не столь высокий уровень развития интеллекта, средняя степень самоконтроля, доминантности и напряженности.

Главной чертой этих детей является умение ладить и взаимодействовать с окружающими людьми — и детьми, и взрослыми, — вследствие открытости и уверенности в себе. Если профиль интеллектуально одаренных ребят можно рассматривать как «идеальный» вариант формирования личности ребенка, то профиль детей социально смелых — как то гармоничное сочетание свойств личности, которое на практике встречается чаще и достаточно успешно адаптирует ребенка к социальному окружению.

Существенно, что у детей этого подтипа самым неприятным событием в жизни были не удовлетворяющие их школьные отметки. Однако это была просто констатация факта, что какая-то плохая отметка, от кола до тройки, получена. Ни о каких переживаниях по этому поводу дополнительно не сообщалось.

**2. Конформный тип** (6 человек, или 2,3%: 4 мальчика и 2 девочки). Свойства личности ребенка: открытый, расслабленный, интеллект ниже среднего уровня, с высоким самоконтролем, уверенный в себе, сдержанный, послушный, добросовестный, социально смелый, спокойный. Его профиль личности практически повторяет рисунок профиля интеллектуально одаренных школьников, за исключением «провалов» по факторам В и Е. Это означает, что конформные дети менее умные и не доминантные, а послушные.

Согласно результатам исследования, они оказались самыми открытыми и общительными среди всех других групп школьников. Однако вследствие недостаточного развития интеллекта и послушания (уступчивости), конформные нередко попадают в сильную зависимость от ситуации и окружающих людей. К сожалению, из-за недоразвития познавательных функций эти дети не очень успешны в учебе. Если такой ребенок не справляется с учебной нагрузкой и попадает в число неуспевающих, а значит, отвергаемых, у него может проявиться склонность к невротоподобным и астеническим расстройствам [4].

**3. Чувствительный тип** (19 человек, или 7,4%: 11 мальчиков и 8 девочек). Свойства личности ребенка: чувствительный, открытый, сдержанный, добросовестный, расслабленный, уверенный в себе, с высоким самоконтролем, послушный, осторожный. От школьников гармоничного типа их отличает обостренная чувствительность, еще большая добросовестность и средний уровень развития интеллекта.

Доминирующими чертами детей чувствительного типа можно считать обостренную чувствительность и добросовестность. Это выражается в их мягкости, даже нежности и сентиментальности, доверчивости, ранимости, зависимости от мнения, настроения, отношения других людей, а также в очень высоком чувстве долга, ответственности, исполнительности и аккуратности.

Интересно, что одним из самых неприятных жизненных событий для детей этого типа является материальная утрата чужих вещей. Эту ситуацию дети очень тяжело пережи-

вают («Я разбила мамину любимую вазу и не нахожу себе места»). В этой особенности проявляется высокая моральная нормативность и некоторый инфантилизм интересов и ценностей чувствительных школьников. (Возможно, это в некоторой степени объясняется тем, что в нашей выборке 16 из 19 детей чувствительного типа относились к младшей возрастной группе.)

Отметим: детей трех рассмотренных выше типов объединяет открытость (общительность), уверенность в себе и добросовестность. Эти свойства лежат в основе их лучшей, по сравнению с другими детьми, социальной приспособленности [1].

**4. Тревожный тип** (всего 50 человек, или 19,4%: 22 мальчика и 28 девочек). Свойства личности ребенка: тревожный, чувствительный, робкий, послушный, с высоким самоконтролем, добросовестный, осторожный, напряженный. Основными при разграничении гармоничных и тревожных школьников можно считать семь факторов, по которым обнаружены статистически значимые отличия. Гармоничных отличает открытость, высокий уровень интеллекта, уверенность в себе, сдержанность, а тревожных — тревожность, чувствительность и социальная робость.

Надо также иметь в виду, что по некоторым свойствам личности тревожные дети похожи на чувствительных. И тех и других характеризует средний уровень развития интеллекта, чувствительность, осторожность, добросовестность, послушание. Статистически значимые отличия между типами состоят в следующем. Дети чувствительного типа более открыты, уверены в себе, сдержанны, добросовестны, не столь застенчивы в социальных контактах. Дети тревожного типа тревожны и напряжены. Их отличают повышенная впечатлительность, излишнее волнение, пониженное настроение, постоянное предчувствие угрозы, опасности и, как результат, — повышенная напряженность. По нашим данным, это нередко бывает следствием психотравмирующего опыта — тех опасных и неприятных жизненных событий, которые **уже пережили** эти школьники.

*Например: «У меня была ситуация, когда я шел домой один и на меня напали большие пацаны, и начали требовать драгоценные вещи. Но у меня ничего не было». Или: «Я нарисовал, как меня побили на улице и откололи ползуба», «Потерялась», «Чуть не попал под машину».*

На основе пережитого, тревога как предчувствие опасности становится стойким эмоциональным состоянием ребенка. Зависимость от этого доминирующего состояния может вызвать у некоторых тревожных детей затруднения в усвоении школьной программы. Напомним, что тревожность — это характерная возрастная черта младшего школьника. По-видимому, вследствие этого детей тревожного типа в нашей выборке оказалось больше всего.

Как отмечает Э.М.Александровская, ведущей направленностью ребят чувствительного и тревожного типов является общение, т.к. именно социальное взаимодействие служит источником получения эмоционального подкрепления, столь для них необходимого. Ожидание положительной оценки своих действий со стороны окружающих, зависимость от их мнений, оценок и отношений может предопределять трудности в сфере общения [4].

**5. Доминирующий тип** (всего 45 человек, или 17,4%: 17 мальчиков и 28 девочек). Свойства личности ребенка: напряженный, доминантный, склонный к риску, легко возбудимый, тревожный, недобросовестный, с низким самоконтролем, с высоким уровнем интеллекта, социально смелый, реалистичный. От гармоничного типа доминирующих школьников отличает склонность к риску, недобросовестность, плохой самоконтроль, напряженность, не столь выраженная открытость. Однако доминирующие тоже обладают высокой степенью сформированности интеллектуальных функций и социальной смелостью. С интеллектуально одаренными школьниками их, кроме этого, объединяет свойство доминантности.

Характерными чертами детей доминирующего типа является склонность к риску, беспечность и храбрость. Ни в одном другом типологическом варианте личности младших школьников высоких значений фактора F обнаружено не было. Детей, имеющих высокую оценку по этому фактору, отличают: энергичность, активность, отсутствие страха в ситуации повышенного риска; им присущи переоценка своих возможностей и даже чрезмерный оптимизм [1]. Если проанализировать неприятные ситуации, участниками которых были такие дети, можно заметить, что многие из этих ситуаций доминирующие создали сами благодаря своим личностным особенностям.

*Например: «Был будильник, и он упал с ниточки, торчавшей из окна». Или: «Падают 4 банки компота, и разбивается кружка. Это мы в прятки играли с девочками и сестрой», «Я облил кипятком кошку», «Конфликт с папой», «Не хочу делать уроки».*

Существенно, что дети этого типа не придают большого значения отметкам, много конфликтуют, шалят. В основе трудностей их адаптации, связанных с усвоением норм поведения, лежит сочетание высокой активности, склонности к риску и низкого самоконтроля. Если окружающие пытаются противодействовать стремлениям доминирующих детей, подавить, подчинить их, возникает конфликтная ситуация. Деадаптация проявляется в виде реакции активного протеста и повышения тревожности и напряженности. Может возникнуть недоверие ко взрослым. При сохранении неблагоприятной ситуации такая защитная реакция становится привычным модусом поведения [1]. Интересно, что склонность к риску, бесстрашие в сочетании с высоким интеллектом — свойство одаренных людей. Наш анализ показал, что школьники доминирующего типа, особенно мальчики, чаще представлены среди учащихся эстетических, а не обычных классов.

**6. Интровертированный тип** (всего 52 человека, или 20,1%: 30 девочек и 22 мальчика). Свойства личности ребенка: замкнутый, неуверенный в себе, легко возбудимый, недобросовестный, робкий, тревожный, с низким самоконтролем, напряженный. Все перечисленные свойства могут спровоцировать трудности адаптации. Выделяют два подтипа интровертированных детей: активный и пассивный.

I подтип — *интровертированный активный* (всего 39 человек, или 15,1%: 20 девочек и 19 мальчиков). Свойства личности ребенка: напряженный, тревожный, робкий, замкнутый, легко возбудимый, доминантный, неуверенный в себе, с низким самоконтролем, с высоким уровнем интеллекта, недобросовестный.

Следует обратить внимание на два свойства, которые объединяют интровертированных активных, интеллектуально одаренных и доминирующих детей. Это — высокий уровень интеллекта и доминантность (склонность к самоутверждению). Однако еще большее количество признаков эти группы разделяет. Интровертированных активных детей, в отличие от интеллектуально одаренных, характеризуют: напряженность, тревожность, социальная робость, замкнутость, низкий самоконтроль, возбудимость, недобросовестность, неуверенность в себе. По сравнению с доминирующими, дети рассматриваемого подтипа — замкнутые, неуверенные в себе, робкие, осторожные. Кроме того, они еще больше, чем доминирующие, напряжены, тревожны и возбудимы. Такие отклонения свойств личности неизбежно будут лежать в основе жизненных трудностей школьника, провоцируя целый спектр эмоциональных и поведенческих проблем.

По данным Э.М.Александровской, характерной для интровертированных активных ребят является направленность на познавательную деятельность [4]. В то же время, высокий уровень развития интеллекта сочетается у них с пониженным контролем за окружающей действительностью в силу их замкнутости и социальной робости. Они живут в своем внутреннем мире, поэтому очень часто просто не обращают внимания на то, что их окружает.

При анализе неприятных ситуаций, которые рисовали эти дети, самыми интересными нам показались ситуации с учебой и фрустрированными потребностями.

*Ситуации с учебой: «Я не могу справиться с задачей», «Мне никак не сделать природу», «Каникулы еще через два дня. Ждем каникул. Спать хочу. В школу не хочу. На дачу хочу. Телевизор хочу смотреть». Трудности подстерегали детей не в результате, а в самом процессе деятельности, в процессе ожидания, нежелания что-либо делать. Примеры фрустрированных потребностей: «Никак не перейти дорогу», «Хочется мороженого, да денег нет. Мне очень хочется его, ну очень! Я его люблю это мороженое, обожаю. Но нельзя. Мы уходим из магазина».*

В основе таких переживаний лежит избыток внутренних побуждений, порой не находящий практической разрядки, постоянный внутренний конфликт между «хочу» и «могу», «хочу» и «надо». Неудивительно, что такие особенности могут привести к общей невротизации личности ребенка. Как отмечено в литературе, специфическим признаком дезадаптации для этой группы детей является синдром повышенной аффективной возбудимости в виде реакции активного протеста (потеря контроля над своими действиями, агрессивность) [4].

В то же время, высокая познавательная активность в сочетании со склонностью к самоутверждению обеспечивает успешность этих детей в самых разных видах учебной и творческой деятельности. Так, по нашим данным, интровертированные активные школьники чаще других были представлены среди учащихся школ-лицеев гуманитарно-художественной ориентации.

II подтип — *интровертированный пассивный* (всего 13 человек, или 5,0%: 3 мальчика и 10 девочек). Свойства личности ребенка: напряженный, робкий, тревожный, с низким самоконтролем, замкнутый, недобросовестный, возбудимый, неуверенный в себе. Достоверные отличия от гармоничных детей наблюдаются по всем этим признакам. В отличие от детей интровертированного активного типа, пассивные более замкнуты, не столь напряжены, их характеризует средний уровень интеллекта и доминантности. Можно видеть, что в плане социальной адаптации эти дети, по сравнению с уже рассмотренными типами, — самые незащищенные, поскольку характерные для них свойства личности не могут обеспечить такому ребенку успешное взаимодействие с окружающим миром. Да, они могут существовать в своем внутреннем мире. Но как только оказываются во внешнем мире, им очень трудно справиться со множеством опасностей, которые их там подстерегают.

*Примером может служить рассказ девятилетней Маши О.: «Я очень-очень долго делаю уроки и очень-очень устаю! Мои проблемы — двойки, чашку разбила, упала с велосипеда в канаву, умерла собака, ошибки, помарки, ругают, бабушка умерла, не успеваю делать уроки».*

По нашим данным, устойчивость к стрессу у этих детей — низкая, поэтому их можно рассматривать как «группу риска» возможной психической и социальной дезадаптации. Характерной для них является реакция ухода в себя, сопровождаемая страхами, депрессивным фоном настроения, расстройствами сна, повышенной утомляемостью [4]. По нашим данным, в неприятных для себя жизненных ситуациях учащиеся интровертированного пассивного типа с высокой частотой используют всего четыре стратегии совладания со стрессом (в целом по группе обследованных детей таких стратегий — одиннадцать). При этом ни одна из копинг-стратегий не помогает им с высокой степенью эффективности.

**7. Инфантильный тип** (всего 38 детей, или 14,8%: 17 мальчиков и 21 девочка). Свойства личности ребенка: замкнутый, с низким уровнем интеллекта, неуверенный в себе, робкий, с низким самоконтролем, напряженный. Отличается от гармоничных детей по всем

этим признакам. Отметим, что в эту группу попали учащиеся из классов с разным профилем обучения: эстетическим, обычным и коррекционным.

Характерными свойствами личности детей этого типа являются низкий уровень интеллекта, а также неуверенность в себе и социальная робость. По нашему мнению, именно эти свойства являются их слабым местом. Низкие значения фактора С регистрируются у тех, кто оценивает себя как менее умного и способного по сравнению со сверстниками, остро реагирует на неудачи, обнаруживает неустойчивость настроения, плохо контролирует свои эмоции, раним и неустойчив, испытывает трудности в приспособлении к новым условиям. По нашим наблюдениям, неуверенность в себе часто формируется в тех случаях, когда дети по каким-то признакам (уровню интеллекта, социальной обеспеченности, внешним данным, физическому здоровью) не соответствуют большинству окружающих детей. Это порождает закрытый внутриличностный конфликт на почве комплекса собственной неполноценности и приводит к уходу в себя.

Э.М.Александровская считает, что детей инфантильного типа характеризует задержка психического развития, либо в виде незрелости мотивационно-потребностной сферы, либо в виде интеллектуальных нарушений [4]. Их отличительной особенностью является направленность на игру. В рамках этого типа выделяется два подтипа: *моторно-расторможенных и апатичных детей*. При этом основным фактором, который позволяет дифференцировать два подтипа, является фактор В. Он находит свое отражение в возбудимости детей первого подтипа и сдержанности, флегматичности и даже апатичности — второго.

I подтип — *инфантильный моторно-расторможенный* (28 человек, или 10,9%: 12 мальчиков и 16 девочек). Свойства личности ребенка: с низким уровнем интеллекта, неуверенный в себе, робкий, замкнутый, легко возбудимый, напряженный, с низким самоконтролем.

II подтип — *инфантильный апатичный* (всего 10 человек, или 3,9%: 5 мальчиков и 5 девочек). Свойства личности ребенка: напряженный, замкнутый, робкий, с низким уровнем интеллекта, неуверенный в себе, сдержанный, недобросовестный, чувствительный, тревожный, с низким самоконтролем. От I подтипа его отличают чувствительность и сдержанность. Мы считаем, что у этих детей тип личности еще достаточно неопределенный, поэтому, по мере взросления ребенка, он может претерпеть особенно большие изменения.

**9. Тип личности детей с задержкой интеллектуального развития** (всего 13 человек, или 5,1%: 10 мальчиков и 3 девочки). Свойства личности ребенка: низкий уровень интеллекта, неуверенный в себе, сдержанный, послушный, осторожный, чувствительный, тревожный, расслабленный. Этот тип впервые был выделен и описан нами. Он был определен только у школьников с диагнозом «задержка психического развития», которые обучались в коррекционной школе [79]. Основные отличия от гармоничного типа: низкий интеллект, неуверенность в себе, послушание, чувствительность, тревожность. Основные отличия от инфантильного типа: послушание, осторожность, расслабленность.

Главная проблема детей с задержкой интеллектуального развития состоит в очень низкой степени сформированности интеллектуальных функций, преобладании конкретных форм мышления, плохом внимании и утомляемости (фактор В-), а также в замедленности психических реакций, общей расслабленности, безынициативности, т.е. в низком энергетическом потенциале личности (факторы D-, Q4-). Компенсировать этот недостаток дети стараются, с одной стороны, подчиненностью, зависимостью от любых более сильных людей — детей и взрослых, а с другой — добросовестным исполнением их требований. В рамках этого типа можно выделить два подтипа: подчиненных пассивных и добросовестных нормативных детей.

I подтип — *подчиненный пассивный* (всего 4 человека, или 1,6%: 2 мальчика, 2 девочки). Свойства личности ребенка: послушный, с низким уровнем интеллекта, неуверенный в себе, осторожный, тревожный, сдержанный, расслабленный, чувствительный, замкнутый.

II подтип — *добросовестный нормативный* (всего 9 человек, или 3,5% — 8 мальчиков и 1 девочка). Свойства личности ребенка: с низким уровнем интеллекта, с высоким самоконтролем, добросовестный, послушный, чувствительный, осторожный, сдержанный, неуверенный в себе, тревожный, робкий и расслабленный.

Определенные нами варианты формирования типа личности младших школьников частично совпадают по своим характеристикам с типами, описанными Э.М.Александровской, частично — не совпадают. Кроме того, в нашем исследовании дети не разделяются на группы хорошо приспособленных к школе и группы испытывающих трудности в адаптации. Мы просто обращаем внимание на то, отклонения каких личностных свойств может привести к дезадаптации учащихся любого из описанных типов. В третьей главе будут рассмотрены особенности защитного поведения детей с различными вариантами формирования типа личности на основе анализа частоты использования и субъективной оценки эффективности детских копинг-стратегий.

\* \* \*

Поступление ребенка в школу и включение в новую учебную деятельность требует от него определенного уровня развития познавательных процессов: дифференцированности восприятия, произвольности внимания и памяти, сформированности мыслительных операций обобщения и отвлечения. У детей этого возраста такие познавательные функции еще находятся в процессе формирования, поэтому объективно обусловленное несоответствие некоторых детей требованиям учебной деятельности неизбежно порождает трудности в учебе и заставляет их переживать. Школьная жизнь, новая социальная ситуация, переживается как стрессогенная также в связи с тем, что она ставит ранее свободное в своих желаниях ребенка в состояние зависимости (конфликт «хочу» — «надо»). Такая зависимость от мнений и оценок не только родителей, но также учителей и сверстников, побуждает детей к сравнению себя с другими, к осознанию своих физических и психологических особенностей, толкает к самоутверждению и постепенно рождает чувство личности. Однако процесс самосознания всегда идет через переживание. Осмысленная ориентировка в собственных переживаниях, их обобщение и борьба постепенно формируют уровень запросов ребенка к самому себе, к своим успехам и к своему положению. Такая внутренняя работа очень трудна для детей и неизбежно приводит к заострению эмоциональных свойств личности. Напряженность, раздражительность, фрустрированность, высокая тревожность, робость, застенчивость, чувствительность к угрозе, эмоциональная сенситивность, зависимость от других, высокая реактивность, возбудимость, нетерпеливость в сочетании с низким самоконтролем и еще недостаточным пониманием социальных нормативов — характерные свойства младших школьников. Их физиологическую основу определяет интенсивное физиологическое созревание у детей этого возраста, требующее большого напряжения от организма, возрастание подвижности нервных процессов и преобладание процессов возбуждения над процессами торможения. Эмоциональный уровень реагирования организма на «вредности» является отличительной особенностью этого возраста.

С переходом к самосознанию, т.е. к осознанию себя как отличного от других, связано формирование того или иного типа личности. У детей младшего школьного возраста уже можно выделить определенные типы, самыми характерными из которых, по нашим данным, оказались интровертированный (20,1%), тревожный (19,4%) и доминирующий (17,4%). Гармоничный тип, самый частый по данным литературы, в нашей выборке встретился реже (12,2%).

Отличительной особенностью интровертированных, тревожных и доминирующих детей является, прежде всего, повышенная эмоциональность. Это диктует необходимость проведения психопрофилактической и психокоррекционной работы с такими детьми, направленной в первую очередь на осознание и отреагирование ими своих проблем и трудностей, понимание своих сильных и слабых сторон, формирование адекватного образа «Я», обучение эффективным способам поведения и навыкам самопомощи. Важным моментом такой работы является внимательное изучение защитного поведения детей.

## Глава 3

### ЗАЩИТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ДЕТЕЙ

#### 3.1. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ФОРМ ЗАЩИТЫ

Ребенка поранят,  
и он заплачет,  
О сердце детских дней  
Далекое...  
Как мне тебя вернуть?

*Исикава Такубоку*

Все люди — и взрослые, и дети — в трудных для себя жизненных ситуациях используют разные формы защиты от внешней и внутренней опасности. На основе знаний и личного опыта они, как умеют, стараются справиться с внутренним напряжением и улучшить свое душевное состояние. И для этого слушают любимую музыку, уходят из комнаты, громко хлопнув дверью, или просят помощи и совета. Проявление таких защитных стратегий можно легко заметить в рисунках и рассказах детей («получил двойку — **играю** солдатами»; «учительница наказала — **думаю**, что дура»; «скучно — **как закричу!**»). При этом нередко детское защитное поведение: и типичные для них автоматически используемые защитные реакции, и осознанно применяемые стратегии совладания — трактуется родителями, воспитателями и учителями как упрямство, капризы, агрессия, лживость или невоспитанность ребенка.

В этой главе мы рассмотрим особенности детского защитного поведения и только в следующей главе обратимся к психологическим защитным механизмам. Почему сначала поведение, а потом — защиту на уровне психических функций, посредством автоматического включения психологических защитных механизмов? Во-первых, логичнее начать исследование проблемы с того аспекта, который легче фиксировать: первичная защита у ребенка осуществляется в виде врожденных действий. Во-вторых, такие поведенческие акты «зримы»: их может наблюдать и регистрировать не только специалист — психолог, но и любой другой взрослый человек. И в-третьих, если обратиться к самым сложным и высокоорганизованным защитным нормам поведения — копинг-стратегиям, то они могут и выступать как осознанные целостные варианты бессознательных защит, и/или включать их как составные элементы. Это означает, что копинг-поведение служит удобным мостиком к самому интересному и в то же время, с процедурной точки зрения, самому сложному — психологическим защитным механизмам. Здесь существенно и то, что сами дети (младшие школьники, принявшие участие в нашем исследовании) были способны замечать особенности своего защитного поведения и отдавать себе в нем отчет, т.е. осознавать. Это позволяло нам взглянуть на детскую защиту не с точки зрения взрослых, а **глазами самих детей**. Именно поэтому мы решили начать обсуждение защиты у детей с анализа характерных для них осознанных стратегий совладания со стрессом, или копинг-стратегий.

Напомним: копинг — это активные, преимущественно сознательные усилия личности, предпринимаемые в ситуации психологической угрозы. По своему содержанию понятие копинга близко к понятию психологической защиты. Действительно, если происходит стрессовое событие, человек реагирует на него либо подсознательно (автоматическими адаптивными ответными реакциями), либо потенциально осознанными целенаправленными адаптивными действиями. Основным отличием защитных автоматизмов от копинг-стратегий является неосознанное включение первых и сознательное использование вторых.

В нашем исследовании приняли участие 238 школьников в возрасте от 7 до 11 лет, ученики 1–5 классов Санкт-петербургских школ [32]. С их помощью мы получили возможность ответить на два важных с нашей точки зрения вопроса. Первый: «Какие конкретные



жизненные события провоцируют детское защитное поведение?». И второй: «Какие стратегии защитного поведения — копинга — характерны для детей?».

### 3.2. ДЕТИ В ТРУДНЫХ И НЕПРИЯТНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЯХ

Черной ветке  
не грустно.  
Белому снегу  
не грустно.  
И все-таки очень грустно.

Утром сердилась мама.  
Пес соседский простужен.  
А подружка ушла  
к новой своей подружке,

*Ояр Ваццетис*  
(перевод М.Яснова)

Вырастая, люди, как правило, забывают большинство своих детских неприятных переживаний. Поэтому взрослые не всегда могут понять, что нарушает душевное равновесие ребенка. По сравнению с проблемами самих взрослых: нехваткой денег, потерей работы, разводами и болезнями, — детские горе и радости порой кажутся им не заслуживающими серьезного внимания. Дети тоже не всегда склонны делиться переживаниями со своими родителями. На наш вопрос: «Могут ли родители понять детские неприятности?» — один мальчик ответил так: «Конечно, не могут. Им же надо спать!» И этим он сразу со своей позиции осветил интересующую нас проблему.

Для того чтобы причины нарушения душевного равновесия у детей стали не только понятны заинтересованному взрослому, но и приобрели для них конкретное содержание, мы попросили детей припомнить те сложные и травмировавшие их жизненные ситуации, которые когда-либо вызывали у них состояние напряжения и беспокойства, т.е. послужили источниками отрицательных переживаний. Приняв во внимание, что мышление у ребенка более конкретно, чем у взрослого, мы попросили сначала такие ситуации нарисовать. Затем перед детьми поставили задачу дать названия этим рисункам и составить по ним рассказы. Анализ рисунков на тему «Неприятные ситуации» позволил выделить наиболее характерные из них (табл. 3).

Таблица 3

*Причины нарушения душевного равновесия у детей*

| Причины  | Количество рисунков |
|--|---------------------|
| Потеря, болезнь, смерть животного                          | 45 (18,9%)          |
| Плохие школьные отметки                                    | 37 (15,6%)          |
| Травмы и опасные для жизни ситуации                        | 32 (13,5%)          |
| Материальные утраты и нарушение покоя взрослых             | 29 (12,2%)          |
| Напряженные отношения с родителями и другими членами семьи | 20 (8,4%)           |
| Болезни и смерть близких людей                             | 17 (7,1%)           |
| Разные страхи  | 13 (5,5%)           |
| Проблемы с учебой  | 11 (4,6%)           |
| Отношения со сверстниками                                  | 9 (3,8%)            |
| Прочие напряженные ситуации                                | 18 (7,6%)           |

Мы понимаем, что, используя по сути метод прямого опроса, выявили только **те неприятные события, о которых дети сами захотели нам рассказать**, — не боясь, не стес-

няясь и не испытывая при этом чувства вины. Конечно, существует множество других скрытых (запретных или просто плохо осознаваемых ребенком) ситуаций, выявить которые детям не позволяют механизмы подсознательной защиты. Однако наш опыт показывает, что даже «открытые» для обсуждения неприятные ситуации и переживания **не известны** многим учителям, родителям и даже психологам. Например, наши рассказы о том, что ребенок не может забыть улетевшего в ночь попугая или переживает месяцами по поводу разбитой чашки, нередко являлись для взрослых откровением [11]. В связи с этим представляется полезным не только дать комментарии к событиям, перечисленным в таблице 3, но также обратить внимание на названия рисунков, чтобы охватить всю картину тревог, обид и огорчений у детей.

### ПОТЕРЯ, БОЛЕЗНЬ, СМЕРТЬ ЖИВОТНОГО

Рисунки и рассказы детей на эту тему назывались так: «Когда кошку бьют», «Мама едет отдавать собаку по имени Джина породы кокер-спаниель», «Кошка упала из окна», «Болезнь попугая», «Я облил кипятком кошку», «Умер хомяк», «Умерла попугайка Клаша», «Потеря ежа», «У меня заболела и умерла кошечка Лиза», «Убежал котенок», «Плохие люди задавили мою Матильду», «Мой дядя забрал двух моих попугаев», «У меня умер снегирь», «Закололи любимую куру», «Отдали кота, потому что завели собаку». Можно видеть, что переживания у детей вызвала смерть или пропажа животного, разлука с любимым питомцем или сострадание его мучениям.

*Рассказ девятилетнего Андрея В.: «Мой котик умер год назад. Приезжаю на дачу: пришел его покормить. Вижу — лежит с закрытыми глазами. Оказалось, умер. Мы пошли с дедом и похоронили. Плохие были чувства, даже не выразить: тяжело, грустно, тоскливо. Хотя и по улицам бродил, и грязный — все равно хороший был котик. До конца лета переживал» [11].*

Животные — верные друзья детей. С такими друзьями можно играть, делиться горем и радостью, доверять самые сокровенные тайны. Друг скрасит одиночество, успокоит в трудную минуту и всегда будет с тобой. Животные — это защита детей, и реальная, и психологическая. Животные не умеют говорить, поэтому от них ребенок никогда не услышит, что он «неряха», «неумеха» или «растяпа». Зато своему любимцу можно не только все высказать, но даже отругать, наказать и ударить. По отношению к людям, особенно взрослым, это не каждый себе позволит. Для многих детей, особенно для девочек, животное — это ребенок, за которым можно ухаживать, которого можно растить и воспитывать. Неудивительно, что в рисунках девочек, которые приняли участие в нашем исследовании, проблемы с животными встречались в 2 раза чаще, чем в рисунках мальчиков. Кроме того, обнимая а прижимая к себе своих собак и кошек, дети удовлетворяют также свою детскую сексуальную потребность в привязанности и ласке.

Болезнь и смерть любимых животных дети переносят очень тяжело. Для многих из них такая ситуация — это первый опыт сострадания мучениям близкого существа, мучениям, которые порой ничем нельзя облегчить. Это первый опыт переживания горя от невосполнимой потери, первая встреча со смертью. Если родители и другие взрослые люди сумели поддержать своих детей в эту трудную минуту, разделить с ними их чувства, помочь отыскать потерянного друга или вылечить его от болезни, если они вместе с ребенком будут переживать боль утраты — детям будет намного легче пережить эту тяжелую для них ситуацию.

Если родители окажутся в стороне, или даже будут способствовать разлуке с любимым животным, — обида ребенка на них может сохраниться на всю оставшуюся жизнь. В этой связи хочется привести отрывок из воспоминаний знаменитого чешского кинорежиссера М.Формана. В восемь лет ему подарили собаку. «Это была рыжевато-коричневая такса, — вспоминает Форман, — ...щенок был лучшим подарком, который я когда-либо полу-

чал на Рождество. Я назвал его Рек, мы стали друзьями. Большую часть своего свободного времени я проводил с Реком. Он наносил заметный урон нашему семейному бюджету, но я готов был голодать, лишь бы накормить его, хотя маме это вовсе не нравилось. Я был счастлив, что Рек — такса, а не сенбернар. Однако в один злосчастный день аппетит Река сыграл с нами злую шутку. Его оставили дома одного, и он прорыл дыру под изгородью в саду и залез в курятник. Он не пощадил ни одной из наших карликовых кур. По мнению моей мамы, убийца не мог рассчитывать на снисхождение. На следующее утро крестьянин с кривыми зубами, живущий в соседней деревне, пришел к нам. Мама вырвала Река из моих рук и отдала этому человеку. Я отбивался, кричал, плакал, но они были сильнее меня, и таким образом мама продала мою собаку за новый выводок кур-лилипуток. Я должен признаться, что утрата Река была самым болезненным событием моей жизни», — заключает М.Форман и добавляет: «Жестоким фактом моей жизни остается, что все большие потери моего детства были для меня обыденными, ни одна из них не потрясла меня, но разлука с такой причиной мне жгучую боль. Я дрался за Река физически, я дрался за него против собственной матери, которую так любил...» [109].

### ПЛОХИЕ ШКОЛЬНЫЕ ОТМЕТКИ

Своим рисункам на эту тему дети дали такие названия: «Когда два или замечание», «Двойка за диктант в день рождения мамы», «Я получил кол, я исправлюсь», «Неприятная оценка четвертная», «Кол и двойка», «Злополучная тройка», «Плачу, получила единицу», «Никак не забыть про двойку», «Я получила единицу, потому что грязно в тетради», «Тройка по музыке».

Самочувствие младших школьников тесно связано с отметками. Родители убеждают их, что учение — их главная деятельность. Сначала дети радуются любым отметкам, но очень быстро начинают понимать их значение. Если плохие отметки выступают как символ наказания, деления детей на «умных» и «глупых», как средство возвышения одних и унижения других, как ярлык, определяющий дальнейшую судьбу ребенка, — они легко могут травмировать его психику [42, 89].

*Рассказ Яны О., 8 лет [11]: «Я получила двойку. Первую в жизни. По русскому языку. В домашней работе, самое главное! Я в первом классе была отличницей — и получить двойку по русскому языку! Вину чувствую. Я получила. Я не постаралась».*

*Рассказ Виталика Е., 8 лет [11]: «Я получил двойку, смотрю в дневник и иду домой. Беспокоюсь, думаю, что мама будет ругаться. Заставит делать работу над ошибками, учить, чтоб двоек не получать. Плохие чувства. Трудно. Страх. Боюсь, что сильно ругать будут. Не выношу, когда мама ругает. Обижаясь на маму. Сижку, играю солдатиками».*

Следует обратить внимание на тот факт, что именно в младших классах **отметки** часто выступают как **обобщенная оценка личности** ребенка. Если ребенок — двоечник, то его могут незаслуженно подозревать в самых разных неблагоприятных поступках. Если плохую отметку получит отличник — это может явиться для него трагедией, снизить самооценку и уважение к себе. Из-за плохих отметок у детей формируются чувство вины, стыда, тревожность, неуверенность в себе, боязнь ситуации соревнования. Особенно болезненно относятся к отметкам двоечники и отличники, т.е. те дети, у которых мало опыта получения «разных» отметок [51]. Существенно что ситуации с плохими отметками в 1,3 раза чаще встречались в рисунках детей 7–9 лет, чем у школьников постарше, в 10–11 лет.

Особенно тяжело дети воспринимают ситуацию, когда родители устанавливают за ними строгий контроль и наказывают их за каждую плохую отметку. Страх наказания за тройки и двойки, часто совершенно неоправданный, пронизывает рисунки и рассказы многих детей, особенно первоклассников. Один мальчик нарисовал, как мама будет наказывать

его за двойку, которую он когда-нибудь еще получит, «потому что плохо пишет по письму». На этом рисунке мама его «дубасила»: сначала дубиной, потом табуреткой и напоследок... платяным шкафом!

### ТРАВМЫ И ОПАСНЫЕ ДЛЯ ЖИЗНИ СИТУАЦИИ

Названия рисунков и рассказов: «На голову упал камень», «Я падаю в арык», «Как упала и наткнулась на топор», «Чуть глаза не лишился из-за кошки», «Провалился под землю», «Клюнула ворона», «На меня упал мой велосипед», «Я наступил на стекло», «Я упал с велосипеда и разбил себе череп, колени и руки, и палец», «Прыгнул с качелей и подвернул ногу», «Меня чуть не задавила машина», «Сломала руку», «Разбила голову три раза», «Ко мне зашел бандит», «Упала на лед и примерзла щекой».

Из всех запретов, которые родители, бабушки и дедушки используют для контроля за поведением своих детей, запреты, касающиеся безопасности, — самые частые. Они встречаются в 42% наблюдений [29]. Особенно обеспокоены безопасностью детей и внуков мамы и бабушки. Несмотря на это, дети продолжают и будут продолжать падать с деревьев, застревать в лифтах, ломать руки и ноги и получать черепно-мозговые травмы. Это обусловлено самыми разными факторами: от плохой координации движений и еще не сформированных полностью процессов произвольной регуляции поведения до таких свойств личности, как любознательность, пытливость и склонность к риску. Здесь нелишне заметить, что травмы и опасные для жизни ситуации в 2 раза чаще представлены в рисунках мальчиков, чем девочек, а также в рисунках детей в возрасте 9–11 лет. Любые травмы сопряжены со страхом, болью, страданием, поэтому они надолго запечатлеваются в эмоциональной памяти детей.

*Рассказ Яны О., 8 лет [11]: «Я не хочу вспоминать, как я попала в больницу. Мне пробили лоб во дворе. Сразу же вызвали неотложку. Мне делали операцию, нельзя было пить целый день. И есть. Когда мне попали в лоб, мне было очень больно, но я терпела. Это было — 1992 год, март. У меня рана была толщиной 1 см, длиной с мизинец. И я боялась, что у меня будет сотрясение мозга».*

*Рассказ Андрея В., 10 лет [11]: «Однажды я плавал в озере, которое близко от дачи, Я доплыл до середины озера, нырнул под воду, немного поплавал и хотел было вынырнуть, но вдруг застрял между корягами! Я чуть не захлебнулся. Я еле еле выбрался оттуда. Потом откашливался очень долго».*

Сломанная нога или рука — серьезная психическая травма для любого ребенка. Болезнь ограничивает свободу, ставит в зависимость от окружающих, заставляет страдать, выполнять неприятные лечебные предписания. В этой ситуации у детей могут сформироваться разные типы отношения как к самой болезни, лечению, врачам, ухаживающим за ним людям, так и к самому себе. Один уйдет в болезнь, станет капризным и раздражительным. Второй будет все время тревожиться о неприятных последствиях. Третий воспримет болезнь как испытание и будет стойко и мужественно ее переносить. Все это — разные типы защитных стратегий совладания с неприятной жизненной ситуацией.

### МАТЕРИАЛЬНЫЕ УТРАТЫ И НАРУШЕНИЕ ПОКОЯ ВЗРОСЛЫХ

Названия рисунков и рассказов на эту тему: «Был будильник, и он упал с ниточки, торчавшей из окна», «Я разбил хрустальную вазу и чашку», «Я разрежала себе колготки», «Потерял ключи», «В комнате упал телефон и разбился», «У меня пропали штаны», «Сломала дверцу от шкафчика», «Кувшин разбился», «Сломал джойстик от „Денди“», «Разбил папину любимую чашку», «Порвала платье», «Разбил лампочку». Таким образом, отрицательные переживания у детей явились следствием утраты своих или чужих вещей, что, как правило, не остается безнаказанным.

По данным Т.А.Репиной, 28% запретов взрослых членов семьи направлены на сохранение вещей и порядка в доме, а 22% связаны с охраной покоя взрослых [29].

*Рассказ Насти Л., 8 лет [11]: «Я переживаю, что разбила миску с яблоками, когда вставала из-за стола. Боюсь, мама долго не простит. И заставит встать в угол. И телевизор не даст смотреть. А если простит — все равно будет злиться на меня. И все равно будет покупать миску. А мне б хотелось, чтобы мама миску просто не покупала!».*

*Ира Х., 9 лет, рассказала о защите взрослыми покоя так: «Играть с мячом в квартире — грохот. Прыгать на резинке — топот. Все спят. Днем. Мне остается только играть в куклы. Я только одна дома, только одна ходуном. Я чувствую обиду на себя. Потому что у меня бессонница. И целый день я сердилась, и во мне было слово „Нельзя!“ . Оно мне не давало покоя. Ну очень хочется, но нельзя!».*

Из-за того что дети, в отличие от взрослых, днем не спят, а прыгают, играют с мячом, вывешивают на ниточке будильник из окна, зацепляются за все возможные предметы и всячески резвятся — они роняют, ломают, разбивают, рвут, пачкают любимые и ценные вещи своих родителей и других членов семьи. Утрата таких вещей — очень неприятное событие, оно вызывает чувство вины, стыда и страх наказания. Ведь дети еще не очень хорошо разбираются в относительной ценности испорченных вещей и часто считают, что совершили непоправимое. Да и сами вещи жалко. Однако с годами острота переживаний ослабевает. Это следует из того, что описанные ситуации в 1,4 раза чаще встречаются в рисунках детей 7–9 лет, чем в рисунках десяти- и одиннадцатилетних.

Когда спрашиваешь взрослых людей, не приходилось ли им разбивать в детстве любимую мамину вазочку, папину чашку или бабушкину тарелку с цветочками, все, как правило, охотно начинают такие события вспоминать и делиться своими переживаниями. Интересно, способны ли они после таких воспоминаний философски отнестись к аналогичным материальным утратам со стороны своих собственных детей?

### **НАПРЯЖЕННЫЕ ОТНОШЕНИЯ С РОДИТЕЛЯМИ И ДРУГИМИ ЧЛЕНАМИ СЕМЬИ**

Названия рисунков и рассказов детей на эту тему: «Мама ругает за беспорядок в комнате», «Бабушка кричит из-за мороженого», «Конфликт с папой», «Я зла на папу и маму, они мне отрезали челку», «Мама дает мне мало денег», «Мои папа и мама часто ссорятся», «Не знал, брать трубку или нет: мама могла обругать меня по телефону», «Поругалась с сестрой», «Обидел бабушку», «У меня иногда злится мама». Это перечисление показывает, что в большинстве случаев в основе напряженных отношений детей с членами семьи лежат эмоции гнева, страха и переживание обиды.

Любой конфликт в семье — серьезный стресс для детей, поскольку семья в огромной степени влияет на развитие ребенка и характерных для него способов поведения. Она выполняет множество функций: воспитательную, хозяйственно-бытовую, эмоциональную, функции первичного социального контроля и духовного (культурного) общения [122, 123]. В семье ребенок получает признание своего «Я», утверждается как личность, находит круг людей, с которыми может поделиться своими переживаниями. В раннем детстве родители и другие члены семьи составляют среду обитания ребенка, от которой зависит развитие его психики. Однако все эти функции семьи нарушаются разными конфликтами. Так, ребенок не испытывавший материнского тепла в младенчестве или позже разочаровавшийся в своей матери, чувствует себя беззащитным, испытывает тревогу и беспокойство. Только при устойчивой связи с матерью у детей формируется отношение доверия к социальной среде, при нарушении этой связи возникают страхи, депрессии и расстройства поведения. Роль отца имеет свои особенности, т.к. в повседневной жизни ему иногда приходится играть

роль «палача», стоящего на страже матери и приводящего в исполнение ее приговоры, что тоже может явиться источником нарушения отношений с ним [37, 42]. У М.В.Архиповой есть такой ответ первоклассника на вопрос «Что такое „хороший папа“?» — «Хороший папа тот, кто не кричит, а наказывает. И всегда любит с тобой поговорить о чем-то. Это папа, который может тебе помочь и выполнить твои желания, если можно» [82].

В данном контексте значимо, что именно в младшем школьном возрасте семья начинает по-новому контролировать ребенка и все больше ответственности возлагает на него самого. Возникающая в связи с этим необходимость воздерживаться от ситуативных импульсивных желаний и рост требований к самоорганизации создают у ребенка чувство одиночества, отчужденности от себя и близких. Это может приводить к обострению чувства покинутости родными и высокой чувствительности к отношениям со стороны членов семьи.

Анализ рисунков и рассказов детей показал, что они, как правило, обижаются на маму, если им не хватает ее любви и эмоциональной поддержки, а на отца — если считают его несправедливым или если тот им не помогает.

*Рассказ Нины С., 11 лет: «Вчера вечером, когда мы ужинали, я хотела сесть за стол и попросила сестру, чтобы она отодвинула стул. Она сказала: „Не подвинушь!“ А мама сказала: „Куда ты лезешь!“ Я обиделась на нее и побежала в комнату, легла на кровать. А на кухне папа ругал мою сестру. И это было неправильно, потому что я ушла из-за того, что мама сказала: „Куда ты лезешь!“».*

*Психолог: «Что ты чувствуешь в тот момент, когда лежишь на кровати?» — Нина С: «У меня в глазах появляются слезы, но я стараюсь удержать их. Мне в этот момент так и хочется ударить этого человека. И я думаю о том, что папа несправедливо бранит человека, сваливает вину на другого человека». — «Кто тебя может понять? — «Бабушка, она понимает меня. Папа — он меня очень любит». — «А мама и сестра?» — «Мама и сестра не могут меня понять, потому что сестра в маму, у нее очень плохой характер. И у мамы тоже. Мама очень настойчивая и любит покричать именно на меня. Потому что сестра — это ее любовь. Сестру она, наверно, любит, потому что та на нее очень похожа. И по характеру, и по принципу. Если мне попадаются такие ситуации, я стараюсь быть снова и снова обиженной. У меня просто душа такая или характер».*

Наиболее частыми причинами внутреннего конфликта ребенка, спровоцированного семьей, являются: безразличие, отвержение, враждебное поведение, явное предпочтение другого ребенка в семье, несправедливые наказания, противоречивые требования к ребенку, исходящие из разных источников, неадекватные требования (не соответствующие возможностям и способностям ребенка), унижение, высмеивание, изоляция.

В основе внутреннего конфликта может лежать **внешний конфликт** (между родителями, семьей и школой, взрослыми и детьми). Единичный конфликт обычно не нарушает психического здоровья детей. Внутренняя напряженность, тревога и сомнения проникают в душу ребенка, когда конфликт пронизывает всю его жизнь, препятствует реализации его важнейших потребностей [37, 51, 93, 121 и др.]. К возрасту 8–11 лет развитие мышления ребенка таково, что у него доминирует контрастная черно-белая логика. Поэтому отношения детей порой полярные или безапелляционные. Не видя градаций одного и того же качества, не умея понять возможность сосуществования разных, порой противоположных, качеств у одного человека — дети стремятся отнести каждого человека либо к хорошим, либо к плохим определяя отношение к нему на основе частной, несущественной его черты. Возникающие упрощенность и прямолинейность оценочных суждений — характерные черты отношений младших школьников.

Отметим также, что в младшем школьном возрасте особенно в 9–10 лет, происходит становление половой роли путем подражания, в связи с чем наблюдается большая привязанность мальчиков к отцу, а девочек — к матери.

## БОЛЕЗНИ И СМЕРТЬ БЛИЗКИХ ЛЮДЕЙ

Названия рисунков детей говорят сами за себя: «Умер дедушка», «Умерли папа и мама (вообразил)», «Брат сломал руку», «Брат сломал ногу», «У мамы болит нога», «Папа попал в аварию», «Умерла бабушка», «Умерла прабабушка», «Мама попала под машину», «Мой дедуля часто болеет».

Особое качество детей, поддерживающее их в трудные минуты, — вера в то, что будущее окажется благополучным. Даже переживая смерть родителей, дети используют защитный механизм в форме отвергания смерти, — несмотря на то, что уже имеют о ней некоторое представление. Когда ребенок теряет надежду на благополучное будущее, он останавливается в своем развитии и может даже регрессировать. Д.Н.Исаев, всесторонне изучивший формирование понятия смерти в детском возрасте, отмечает, что для ребенка смерть любого члена семьи — психическая травма [41]. При приближении неизбежной смерти близкого человека возникает острый страх остаться одному, первично основанный на страхе разрыва с матерью. Если у дошкольников непосредственная реакция на смерть обычно отсутствует, то младшие школьники уже могут комментировать происходящее, хотя отношение к смерти тоже может казаться неадекватным. У них острая реакция на потерю часто не возникает немедленно, даже если и появляется печаль. В некоторых случаях вместо непосредственных реакций наблюдаются отдаленные, лишь спустя год, проявления горя.

*Рассказ Максима З., 10 лет [11]: «Мне не хочется вспоминать, как мой дедушка умер. Меня всего переполнило горем и виной, когда умер мой дедушка. Вину испытал, потому что я всегда строил козни дедушке и ругался с ним. Корову пугал, собаку дразнил, свиней гнилыми яблоками кормил...»*

*Рассказ Андрея С., 8 лет [11]: «Когда мой папа заболел аппендицитом, я плакал. У меня болела голова, и я плохо учился. У меня лилась из носа кровь. Я еще делал уроки очень плохо. Когда он вышел из больницы, я был очень рад. Я боялся, что он умрет».*

Как уже было отмечено, сила детей — в убежденности, что будущее окажется благополучным. Росток **способности рассуждать** защищает ребенка от разочарований, доставляемых окружающим миром. Однако силы защиты не беспредельны, и такие мощные травмирующие события, как болезни и смерть близких людей могут нарушить его нормальное развитие и даже привести к регрессу. В младшем школьном возрасте резко увеличивается распространенность страха перед смертью родителей (у 98% мальчиков и у 97% девочек). Под влиянием повышенной эмоциональной чувствительности или неправильного воспитания беспокойство о возможном прекращении жизни может реализоваться в тяжелых и интенсивных переживаниях. Представления детей о смерти имеют возрастные и культурные особенности. Во-первых, они представляют ее в виде человека. Так, дети 5–9 лет нередко либо связывают смерть с определенным лицом, либо идентифицируют ее с покойником. Во-вторых, они думают, что смерть невидима и прячется в таких местах, как кладбище. Часто смерть понимается как привидения и покойники, которые крадут детей. Некоторые дети считают, что смерть — это наказание за плохие дела.

Как бы ребенок ни представлял себе смерть, необходимо организовать его поведение таким образом, чтобы снизить травматические последствия потери. Одним из таких приемов является оплакивание. Традиции прощания, похорон, поминок, оплакивания призваны способствовать отреагированию душевной травмы. Тем самым задача оплакивания близкого человека сводится к облегчению вследствие ослабления привязанности и зависимости от него. Когда переживание печали не приносит облегчения, у детей нередко наблюдаются различные психические феномены, вплоть до появления призрака родителя. Потеря родителя может привести к снижению настроения, нарушениям сна, ночным кошмарам, умень-

шению массы тела, головным болям, потере интереса к учебе и к другой активной деятельности, отказу от посещения занятий. В результате пережитого понятие о смерти изменяется и может закрепиться реакция регресса.

Какотреагирует ребенок и как он будет адаптироваться к этой трагедии, зависит от многих факторов: его возраста в момент смерти; пола родителя, который умер; обстоятельств, при которых произошла смерть; поведения оставшихся членов семьи и их способности восполнить утрату своим душевным участием. Таким образом, у дошкольников и младших школьников потеря близкого человека сказывается как на непосредственных переживаниях, так и на последующем развитии их личности, приводя к самым разным эмоциональным и поведенческим отклонениям.

## РАЗНЫЕ СТРАХИ

Названия рисунков: «Страшные сны», «Как я увидела змею», «Я увидел череп в музее», «Мне приснился ужас», «Когда я плаваю, боюсь, что меня кто-то укусит», «Я боюсь высоты». (Более подробный перечень страхов младших школьников приведен в разделе 2.3.)

Детские страхи могут явиться не болезненным расстройством, а возрастной нормой психического развития ребенка. В жизни детей много ситуаций, угрожающих их безопасности, здоровью и душевному благополучию. Поэтому эмоции страха и тревоги служат для ребенка внутренним регулятором его поведения, сигналом реальной опасности или ее вероятности в будущем [11]. А.И.Захаров приводит определенные возрастные нормы распространенности детских страхов и показывает, что наибольшая чувствительность к ним проявляется в возрасте 7 лет, при поступлении ребенка в школу, т.е. при существенном расширении сферы его жизнедеятельности и социальных отношений [38].

*Рассказ Саши Д., девочки 8 лет [11]: «Я гуляю с собакой. Гроза, Переживаю — она же может убить. Чувствую страх. Собака тоже боится — она же маленькая. Еще боюсь — табель в сумке лежит. Если пятерки захочу посмотреть — табель весь намокнет! Всего боюсь. Двоек боюсь, ночью поздно встать боюсь, если попросят. Отправиться боюсь. Злой собаки боюсь, тигра боюсь, льва боюсь, прыгать с высокого боюсь».*

*Рассказ Наташи Р., 8 лет: «Мне приснился ужас. Это были призраки. И я от ужаса закричала!»*

Дети не умеют и боятся рассказывать про свои страхи. Но их проявления легко можно заметить, наблюдая за поведением ребенка, анализируя его рисунки, рассказы и сновидения. Здесь важно понять, что нередко у ребенка страхов больше, чем полагается по возрастной норме. Они могут быть обусловлены самыми разными факторами: свойствами нервной системы и типом темперамента ребенка, общим состоянием его здоровья, особенностями личности, типом семейного воспитания, отношениями с учителями и одноклассниками, величиной жизненного успеха. Результатом хронических страхов у детей могут быть агрессивность, нервность, расстройство сна или деятельности внутренних органов, нарушение общения. Существует обширная литература по проблеме детских страхов. Разработаны и успешно применяются самые разнообразные методы их коррекции [39, 41, 51, 110, 120, 127 и др.].

## ПРОБЛЕМЫ С УЧЕБОЙ

Названия рисунков и рассказов детей: «Позвонила учительница и сказала, что я стал плохо учиться», «Выгнали с танцев», «Мало читаю», «Никак не сделать уроки», «Не могу справиться с задачей», «Никак не нарисовать портрет», «Переживаю, что плохо выучил диалог по английскому языку», «Не успеваю с хора на шахматы», «Каникулы через две недели». Названия рисунков позволяют понять, что дети переживают из-за учебы в том слу-



чае, если не выполняют требований учителей или тех требований, которые они предъявляют сами себе.

При поступлении в школу особую роль в жизни ребенка начинает играть учитель. Отношение «ребенок — учитель» создает условия для социализации поведения ребенка, поднимает его на уровень общественных требований. В начальной школе дети принимают новые условия, предъявляемые им учителем, и стараются неукоснительно следовать правилам. Учитель становится для ребенка фигурой, определяющей его психологическое состояние не только в классе, на уроках и в общении с одноклассниками, его влияние простирается и на отношения в семье [70]. Поэтому от отношения учителя напрямую зависит самочувствие детей. Относиться к учителям критично дети начинают только к концу младшего школьного возраста, когда главным для них становится мнение сверстников и способность осознать собственные переживания.

*Рассказ Кирилла О., 11 лет: «На немецком Никита хотел отнять у меня черновик и накалякать там, а училка взяла и поставила меня. Встаю. Думаю, что она дура. Чувствую обиду».*

Процесс учебы начинает волновать детей не сразу. Проявление интереса к учебе связано с появлением интереса к содержанию знаний, с формированием потребности в их приобретении. Начиная понимать, что они учатся не ради отметок, а ради того, чтобы вырасти умными и знающими людьми, сравнивая себя с другими детьми, младшие школьники переживают уже не из-за двоек и троек, а из-за задачи, которая никак не решается. По нашим данным, неприятности с учебой чаще волнуют девочек, чем мальчиков, и детей 10–11 лет чаще, чем детей 7–9 лет.

## ОТНОШЕНИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ

Названия рисунков и рассказов на эту тему: «Друг переехал в новую квартиру», «Меня выдали друзья», «Побили на улице», «Напали взрослые ребята», «Вика пришла и выгнала с лазелок», «У меня нет друзей», «Поссорилась с подружкой», «Когда я побежден». Можно видеть, что детские рисунки и рассказы отражают самый широкий спектр проблем человеческих взаимоотношений, вызывающих переживания. Это — разлука, предательство, конфликты, угрозы, поражение, отчуждение.

Круг людей, значимых в жизни ребенка, постепенно расширяется. Для дошкольника особо значимы отношения с родителями. Для первоклассника и второклассника — с учителями. Эмоциональная жизнь более старших детей и подростков в существенной степени определяется отношениями со сверстниками. Как подчеркивает В.С.Мухина, начальная школа погружает ребенка, прежде защищенного семьей, в ситуацию, где в реальных отношениях следует научиться отстаивать свои позиции, свое мнение, свое право на автономию — право быть равноправным в общении с другими людьми. В ситуации формального равенства (все — одноклассники и все — ровесники) дети сталкиваются с разной природной энергетикой, с разной культурой эмоционального и речевого общения, с разной волей и разным чувством личности. Причем нередко эти столкновения приобретают ярко выраженные экспрессивные формы [70].

*Рассказ Лены А., 11 лет: «На уроке физкультуры мы играли в пятнашки с мячом. Сережа нечестно меня запятнал (так нельзя было пятнать). И вот мы стали разбираться, а Рома поднял мяч и запятнал меня, и сказал, чтобы я села. Его тогда все поддержали. Я упорно доказывала поступившему со мной так, что это несправедливо. Я чувствовала себя обиженной и всеми отвергнутой. Я думала, что этот человек всегда такой, и мне в таких случаях хочется плакать, и меня понимает только кот и больше никто. Все остальные или заняты своими заботами, или просто не хотят меня слушать. А некоторые даже не понимают меня, или смеют-*

*ся, или требуют, чтобы я от них отстала. Тогда мне всегда хочется плакать и кому-нибудь, кто меня поймет, все рассказать, излить, что у меня накопилось на сердце. Но это, к сожалению, получается очень редко. А кот очень доброе и понятливое существо. Он как человек, все понимает».*

Наше исследование показало, что конфликты со сверстниками представлены в рисунках детей 10–11 лет в 8 раз чаще, чем в рисунках младших детей. К сожалению, эти конфликты и связанные с ними переживания часто не только непонятны, но и неинтересны или даже смешны родителям и взрослым.

### ПРОЧИЕ НЕПРИЯТНЫЕ СИТУАЦИИ

Ситуации, вошедшие в эту группу, были связаны с проблемами одиночества, отношения к врачам, лечению, боли и болезни, а также неудовлетворенных желаний. Каждая из этих тем была представлена менее чем в 3% рисунков детей, поэтому мы не будем анализировать их подробно. Перечислим только наиболее яркие названия, которые дети дали рисункам на эти темы.

Одиночество и разлука с близкими: «Мне грустно, если мамы нет дома», «Не могу найти маму», «Папа приезжает редко», «Бабушка уехала», «Потерялась в Болгарии».

Отношение к врачам, лечению, боли и болезни: «Зубной врач», «Не хочу идти к зубному», «Прививки», «В поле кусают комары», «Я первый раз в больнице», «У меня от компьютера болит голова и от игр. Я очень устал», «У меня по ночам болит сердце. Колет».

Неудовлетворенные желания: «Хочется мороженого, но денег нет», «Я хочу подставку для книг, а мне ее не покупают», «Не могу найти хорошие тапки».

\* \* \*

Итак, мы привели перечень тех конкретных жизненных ситуаций, которые сами дети относят к трудным и неприятным. Детская память сохранила о них воспоминания. Именно эти ситуации дети по просьбе психолога смогли воспроизвести, нарисовать, описать и, таким образом, вновь пережить и отреагировать. С точки зрения взрослого эти события можно по-разному обобщать и классифицировать. Использовать, например, понятие «отношение» — и рассмотреть ситуации, связанные с учебной деятельностью (отметки, отношения с учителями, трудности с учебой), отдельно; с родными и близкими (потеря, болезнь, конфликт, непонимание, наказание) — отдельно; с социальными нормативами, требованиями и запретами — отдельно. Опираясь на более широкое понятие «стрессор», можно выделить более глобальные макроситуации: «потери» (вещи, человека, чувства защищенности, уважения и самоуважения) и «угрозы» (нападения, наказания, утраты).

Однако нам хотелось сделать наше изложение сугубо **конкретным и личным**, помня об образности, эмоциональности и эгоцентризме детского мышления. Младшим школьникам еще трудно обобщать, оценивать происходящее со стороны, осознавать относительность жизненных событий. **Дети живут в своих неприятных ситуациях. Они ими полностью захвачены. Им трудно выйти за их пределы.** Именно поэтому мы решили в своем изложении опираться на непосредственные, яркие и детальные высказывания самих детей, **предметно** показав, что их расстраивает и пугает. Содержание этих рассказов подтверждает, что детские сомнения и переживания не всегда будут серьезно восприниматься или даже просто приниматься во внимание взрослыми, — этому мешает их взрослая логика и озабоченность **другими проблемами**. В связи с этим многие родители и учителя просто не замечают или не представляют, отчего расстроен, рассержен или чувствует себя виноватым их ребенок.

Приведенные нами рассказы детей позволяют также увидеть, насколько **по-разному они реагируют на жизненные трудности и неприятности**. Кто-то плачет и страдает, кто-то пытается протестовать и отстаивать свои права. В любом случае именно **от этих неприятных ситуаций** наши дети **вынуждены защищаться**, используя типичные для их возраста стратегии и механизмы защиты. Уже на этом этапе выявились различия в развитии маль-

чиков и девочек, а также детей 7–9 и 10–11 лет. Эта динамика в дальнейшем материале будет существенно акцентирована.

### 3.3. КАК МЛАДШИЕ ШКОЛЬНИКИ ПРЕОДОЛЕВАЮТ ТРУДНОСТИ

Я ушел в свою обиду  
И сказал, что я не выйду,  
Вот не выйду никогда!  
Буду жить в ней все года!

Я в обиде съел пирог,  
И в обиде  
Я прилег,  
И проспал в ней два часа,  
Открываю я глаза...  
А она куда-то делась!

Но искать  
Не захотелось.

*Эмма Мошковская*

Уделив внимание тому, что делает жизнь детей трудной, обратимся теперь к изучению стратегий, с помощью которых они справляются с этими трудностями. Типы защитного поведения могут проявляться преимущественно в **поведенческой, эмоциональной и познавательной (интеллектуальной)** сферах функционирования личности [32, 104]. С **поведенческими** стратегиями связаны смена самой деятельности или изменение ее формы. Это может быть обращение к какой-либо деятельности, конкретно разрешающей проблему, или деятельности замещающей. Среди них выделяют:

- активное сотрудничество и участие в разрешении ситуации (помирился с другом, исправил двойку);
- переключение на поиск поддержки, с тем чтобы быть выслушанным, получить понимание и содействие (говорю с кем-нибудь);
- отвлекающее удовлетворение каких-то собственных желаний (пошел кататься на велосипеде, играть);
- выход из поля травмирующей ситуации, уединение и покой (остаюсь сам по себе, один).

Кроме того, при этом проявляются различные виды замещающих реакций, — например, «плачу», «кричу», «схожу с ума», или же наоборот, «старюсь расслабиться оставаться спокойным».

Стратегии **эмоционального** совладания проявляются в виде различных неадекватных оценок ситуаций, приводящих к переживаниям раздражения, протеста, плача, злости или к подчеркнутому оптимизму как уверенности в преодолении трудной ситуации. Иногда имеют место страдания в связи с возложением вины на себя, самообвинением, а иногда, напротив, полный отказ от эмоционально активной реакции и переход к пассивному соучастию, когда вся ответственность за последствия снимается с себя и возлагается на кого-то (здесь начинает проявляться защита по типу проекции).

**В познавательной (интеллектуальной)** сфере осуществляются разные способы работы с информацией. При этом используются следующие варианты совладания:

- Отвлечение или переключение мыслей на другие, более важные темы для размышлений, чем неприятная ситуация, (Это может привести к управлению вни-

манием, обеспечивающим защиту по типу отрицания — игнорирования неприятной ситуации.)

- Игнорирование неприятной ситуации, даже подшучивание над ней. (Подобное обесценивание обернется частично отрицанием, а частично — рационализацией.)
- Поиск дополнительной информации: расспросы, обдумывание. Это позволяет включить данное событие в расширенный контекст, меняющий его травмирующую окраску.
- Анализ не только самой ситуации, но и ее последствий. (Такая проработка ситуации ведет к ее переоценке при рационализации.)
- Относительность в оценках, достигаемая при сравнении с другими людьми, находящимися в худшем состоянии, что облегчает принятие события. (Так реализуется движение к рационализации по типу «сладкий лимон»: «Мне совсем не так плохо, как им».)
- Придание нового значения и смысла неприятной ситуации, например, отношение к ней как к проверке силы характера и стойкости духа. При этом имеет место рост самоуважения и более глубокое осознание собственной ценности как личности. (Подготовка к рационализации по типу «кислый виноград»: «Зато я сильный и стойкий».)

Имеется существенная разница в проявлении защитных стратегий совладания у взрослых и у детей, хотя поведенческие стратегии с одинаковой успешностью применяют и те, и другие. Только мама после ссоры с ребенком пойдет стирать и готовить обед, а он должен заниматься «ненавистной» музыкой. Эмоциональные способы борьбы со стрессом дети используют чаще взрослых, т.к. заострение эмоциональных свойств личности — их характерная особенность. Отреагировать неприятную жизненную ситуацию с помощью эмоций: горя («плачу»), гнева («воплю, кричу») или аффекта в целом («схожу с ума») для детей самое обычное дело. И действительно, такой эмоциональный уровень реагирования на «вредности» жизни в 6–12 лет считается возрастной нормой [56].

Вместе с тем, возможность применять интеллектуальные стратегии у ребенка еще невелика. Это полезное приобретение человека базируется на хорошо развитом абстрактно-логическом и теоретическом мышлении, умении работать с информацией, нередко без опоры на конкретную жизненную ситуацию, которая эту информацию породила [33]. Такой, сугубо левополушарный, тип мышления у детей еще только формируется, поэтому они пока еще редко используют защиту на уровне мышления.

В трудных и неприятных для себя жизненных ситуациях взрослые люди чаще всего используют следующие конкретные механизмы совладания с внутренним напряжением [32]:

- Взаимодействуют с продуктами человеческого творчества (читают книги, слушают музыку, ходят в музей) или сами рисуют, сочиняют стихи, поют, то есть занимаются творческим самовыражением.
- Ищут поддержку у друзей и знакомых.
- Уходят в работу.
- Осуществляют смену вида активности с психической на физическую (спорт, прогулки, водные процедуры) или используют так называемые приемы «за-» (заесть, заспать, залюбить, загулять, затанцевать).
- Обдумывают и осмысливают возникшую ситуацию.

А как обстоят дела у детей? Какие стратегии совладания со стрессом характерны для них? Чтобы ответить на этот вопрос, мы использовали адаптированный Н.А.Сиротой и В.М.Ялтонским опросник копинг-стратегий детей школьного возраста [96, 143, 144], не-

сколько упростив его<sup>5</sup>. Этот опросник содержит перечень из 26 стратегий, которые дети 8–12 лет используют, когда в их жизни происходят неприятные события, возникают напряжение и беспокойство (приложение II). В нашем случае процедура исследования была групповой и состояла в следующем:

1. Психолог предлагал детям подумать о том, что они делают, когда чувствуют внутреннее напряжение и беспокойство. Пояснялось, что обычно это бывает, когда случается какое-то неприятное событие.

2. После этого на бланке с перечнем стратегий преодоления стресса детей просили в столбце I пометить крестиком те стратегии, которые они используют, чтобы снять напряжение и беспокойство.

3. По завершении этой работы детей просили прочесть перечень стратегий еще раз и в столбце II отметить те из них, которые действительно помогают хоть немного успокоиться.

4. Далее детям предлагали внизу листа, на специально отведенном месте, написать, что они еще делают в такой напряженной, тревожной и неприятной ситуации.

5. В конце исследования на обороте листа просили нарисовать то неприятное событие, о котором ребенок вспомнил (см. раздел 3.2).

В тех случаях, когда ребенок не знал, как ему ответить, психолог задавал наводящие вопросы типа: «Может быть, ты иногда делаешь это?» или «Хоть немного тебе это помогает?». Отметим, что у небольшой части детей возникло недоумение при понимании содержания стратегии «схожу с ума». В этом случае давалось следующее объяснение: «Ну, это когда ты не понимаешь, что делаешь, совсем не можешь себя в руках держать». Такое объяснение оказалось достаточным.

Уже предварительное знакомство с копинг-стратегиями, представленными в использованном нами опроснике, показывает, что их защитное действие базируется на разных механизмах. Так, стратегий «сплю», «ем или пью», кроме переключения, восстанавливают физические силы ребенка. Стратегии «бегаю», «хожу пешком», «гуляю», «катаюсь» помогают ребенку через двигательную экспрессию «вогнать в мышцы» свои эмоциональные трудности. Стратегии «борюсь, дерусь», «дразню», «бью, ломаю и швыряю» позволяют детям отреагировать свой гнев и раздражение с помощью и физической, и вербальной агрессии. «Говорю правду, прошу прощения» — успокаивает через исповедь и очищение души; «рисую, пишу, читаю», «играю» — посредством ухода в детскую «работу»; «плачу, грущу, схожу с ума» — с помощью эмоционального отреагирования.

Для того чтобы понять, насколько приведенные в опроснике стратегии действий и реакций соотносятся друг с другом, был использован корреляционный анализ. С его помощью были выявлены только слабые и умеренные корреляционные связи (в дальнейшем мы будем учитывать только умеренные). На основе этого все детские копинг-стратегии стало возможным разделить на три основные группы. Первая группа — единичные копинг-стратегии<sup>6</sup> (табл. 4).

Можно сделать вывод, что каждая из копинг-стратегий, вошедших в первую группу, имеет в жизни ребенка особое значение, выполняет особую защитную функцию в ограждении его от внешней, идущей из окружающей мира, и внутренней опасности — гнева, тревоги, вины и стыда.

Стратегии, вошедшие во вторую группу, как правило, использовались в сочетании с какой-либо другой стратегией<sup>7</sup>. Их мы обозначили, как диады стратегий (табл. 5).

---

<sup>5</sup> В нашем варианте использования опросника детям не надо было отмечать частоту использования стратегий (варианты ответов: «никогда», «иногда», «всегда») и степень их эффективности (варианты ответов: «не помогает», «немного помогает», «хорошо помогает»). При групповом исследовании это оказалось слишком трудоемким.

<sup>6</sup> Эти стратегии практически не были связаны с другими ни по частоте использования, ни по уровню эффективности, то есть не имели умеренных связей с другими стратегиями.

<sup>7</sup> Эти стратегий имели не более одной умеренной связи с другими: или частоте использования, или по уровню эффективности.

Таблица 4

*Единичные копинг-стратегии и их конкретное содержание*

| <b>Копинг-стратегии</b>       |   |
|-------------------------------|---|
| <b>Название</b>               | <b>Содержание</b>   |
| Обнимаю, прижимаю, глажу      | Телесный контакт, отношения привязанности   |
| Плачу, грущу                  | Эмоциональное отреагирование через горе и страдание   |
| Борюсь, дерусь                | Агрессия, направленная на другого человека (экстрапунитивный тип реакции)                                       |
| Молюсь                        | Обращение к Богу как Высшей Силе и Разуму с просьбой помочь разрешить трудную ситуацию                          |
| Прошу прощения, говорю правду | Исповедь, признание греха   |
| Говорю сам с собой            | Внешняя речь — проговаривание конкретной неприятной или трудной ситуации с целью ее осмысления и отреагирования |
| Думаю об этом                 | Внутренняя речь — обдумывание ситуации с целью ее осмысления  |
| Стараюсь забыть               | Подавление или вытеснение — забывание неприятной ситуации   |

Таблица 5

*Диады копинг-стратегий и их конкретное содержание*

| <b>Копинг-стратегии</b>            |  |
|------------------------------------|--|
| <b>Название</b>                    | <b>Содержание</b>  |
| Кусаю ногти — схожу с ума          | Аффективное отреагирование с агрессией, направленной на себя (интрапунитивный тип реакции) |
| Бью, ломаю, швыряю — схожу с ума   | Аффективное отреагирование с агрессией, направленной вовне (экстрапунитивный тип реакции)  |
| Воплю, кричу — бью, ломаю          | Аффективное отреагирование как вариант активного протеста                                  |
| Дразню — борюсь, дерусь            | Вербальная и физическая агрессия, направленная на другого человека                         |
| Ем или пью — стараюсь расслабиться | Насыщение с последующим расслаблением  |
| Сплю — ем или пью                  | Восстановление физических сил  |

Таблица 6

*Комплексы копинг-стратегий и их конкретное содержание*

| <b>Копинг-стратегии</b>  |  |
|--|--|
| <b>Название</b>  | <b>Содержание</b>  |
| Мечтаю, представляю — рисую, пишу, читаю — играю — гуляю                                   | Детская «работа»   |
| Смотрю телевизор, слушаю музыку — рисую, пишу, читаю — гуляю, бегаю, катаюсь на велосипеде | Детские развлечения как отвлекающие занятия                      |
| Гуляю, бегаю — катаюсь на велосипеде — играю — говорю с кем-нибудь                         | Совместные занятия, общение, развлечения                         |
| Бегаю — катаюсь на велосипеде — ем или пью   | Физические нагрузки, требующие восстановления сил                |
| Играю — бегаю, гуляю — ем или пью — стараюсь расслабиться — сплю                           | Физические нагрузки, требующие восстановления сил и расслабления |

Из таблицы 5 видно, что в диады объединились, прежде всего, разнообразные стратегии аффективного отреагирования (активация экспрессивного поведения), а также стратегии, связанные с удовлетворением естественных потребностей (в пище, питье, сне, покое).

В третью группу вошли стратегии, имеющие несколько умеренно выраженных связей с другими стратегиями и, таким образом, выступающие как комплексы стратегий. Такие комплексы встречались в разнообразных сочетаниях. В их перечень вошли разнообразная детская «работа» и детские развлечения как отвлекающие занятия, совместное времяпровождение и общение, а также занятия, требующие физической нагрузки с последующим восстановлением жизненных сил. Приведем самые характерные из них (табл. 6).

Таким образом, копинг-стратегии, представленные в опроснике, имеют не только разное содержание, но и разное функциональное значение в защитном поведении ребенка. Они могут быть биологически, психологически и социально обусловленными. Могут иметь самостоятельное значение и проявляться в сочетании с другими копинг-стратегиями.

Анализ показал, какие из этих стратегий являются наиболее популярными и эффективными с точки зрения детей младшего школьного возраста. Так, самыми частыми по использованию оказались одиннадцать копинг-стратегий — их были склонны использовать в трудной и напряженной ситуации более 70% обследованных детей. Перечислим их:

1. «Обнимаю, прижимаю к себе кого-то близкого любимую вещь или глазу животное (собаку, кошку и др.)».
2. «Смотрю телевизор, слушаю музыку».
3. «Стараюсь забыть».
4. «Прошу прощения, говорю правду».
5. «Мечтаю, представляю себе что-нибудь».
6. «Стараюсь расслабиться, оставаться спокойным».
7. «Думаю об этом».
8. «Говорю с кем-нибудь».
9. «Рисую, пишу или читаю».
10. «Плачу и грущу».
11. «Играю во что-нибудь».

Читая этот перечень, сразу представляешь себе девочку, которая случайно уронила на пол и разбила цветочный горшок, заплакала, обняла пуделя, посоветовалась с ним, что ей делать, потом пошла к бабушке, рассказала обо всем, попросила прощения, обняла ее и отправилась смотреть свой любимый мультфильм. Или мальчика — вернулся из школы с «несправедливой» двойкой, погладил любимого кота, рассказал ему обо всех неприятностях, постарался взять себя в руки, успокоился, сел за компьютер с играми, надел наушники, включил магнитофон и постарался обо всем забыть.

Самыми редкими по использованию были пять стратегий преодоления стресса: «кусаю ногти и ломаю суставы пальцев», «дразню кого-нибудь», «воплю и кричу», «схожу с ума», «бью, ломаю и швыряю». Их применяют менее 30% детей. Эти стратегии можно отнести к защитным механизмам реализации в действии и частично — к эмоциональным способам отреагирования.

Не все копинг-стратегии помогают детям в равной степени. На вопрос о том, какие способы действительно помогают снять напряжение и беспокойство, больше всего положительных ответов (более 60%) получили следующие, весьма популярные у детей, стратегии:

- 1 «Обнимаю, прижимаю, глажу».
2. «Прошу прощения, говорю правду».
3. «Смотрю телевизор, слушаю музыку».
4. «Рисую, пишу, читаю».
5. «Стараюсь расслабиться, оставаться спокойным».
6. «Мечтаю, представляю себе что-нибудь».

Сразу отметим — в этот перечень субъективно самых помогающих не вошли такие часто используемые стратегии совладения, как «стараюсь забыть», «думаю об этом», «говорю с кем-нибудь», «плачу, грущу». Любопытно, что хотя многие дети указали, что не применяют ту или иную стратегию, тем не менее они отмечали их эффективность. Это касалось таких социально не одобряемых стратегий поведения и реагирования, как «кусаю ногти», «борюсь, дерусь», «бью, ломаю, швыряю». В связи с проявлением такой скрытой, социально обусловленной защиты была вычислена мера эффективности — отношение степени эффективности каждой стратегии к частоте ее использования. Этот, уже объективный, критерий позволяет выявить те стратегии, которые больше всего помогут детям, если они все-таки начнут их использовать.

В результате особо эффективными оказались двенадцать стратегий (приводим их в порядке уменьшения меры эффективности):

1. «Сплю»;
2. «Рисую, пишу, читаю»;
3. «Прошу прощения, говорю правду»;
4. «Обнимаю, прижимаю, глажу»;
5. «Гуляю, бегаю, катаюсь на велосипеде»;
6. «Стараюсь расслабиться, оставаться спокойным»;
7. «Гуляю вокруг дома или по улице»;
8. «Смотрю телевизор, слушаю музыку»;
9. «Играю во что-нибудь»;
10. «Остаюсь сам по себе, один»;
11. «Мечтаю, представляю себе что-нибудь»;
12. «Молюсь».

Средней мерой эффективности обладали стратегии: «говорю сам с собой», «стараюсь забыть», «ем или пью», «бегаю или хожу пешком», «говорю с кем-нибудь», «схожу с ума», «кусаю ногти», «думаю об этом». И наконец, пять стратегий совладания со стрессом не очень эффективны: «плачу, грущу», «бью, ломаю, швыряю», «дразню кого-нибудь», «борюсь, дерусь», «воплю, кричу».

Самое большое значение меры эффективности оказалось у стратегии «сплю», которую как защиту осознанно используют 64% детей. Рассмотрим более подробно содержание этой, а также некоторых других популярных детских копинг-стратегий.

## СПЛЮ

Сон — прекрасная защита как от внешней, так и от внутренней опасности. Как указывает А.М.Вейн, примерно треть своей жизни человек проводит во сне [19]. Почему же так важен сон? Потому, что его качество и длительность имеют исключительно важное значение для работоспособности. Кроме того, недостаточно длительный сон и его неудовлетворительное качество приводят к ухудшению памяти, снижению способности сосредоточиться, к плохому настроению. Только регулярный и достаточно здоровый сон способствует стабильности настроения. А ведь настроение и работоспособность очень важны для детей, основной социальной деятельностью которых является учеба. Не случайно В.Шекспир писал, что сон — это «источник всех сил, бальзам для больной души», а И.П.Павлов называл его «выручателем нервной системы».

Защитное действие сна может быть следствием нескольких факторов. Во-первых, сон позволяет «отключиться» от неприятной ситуации, «не видеть» и «не слышать» ее. Во-вторых, немаловажен чисто физиологический аспект. Горизонтальное положение во сне ведет к мышечному **расслаблению** и сопутствующему ему психическому успокоению. Надо сказать, что сама по себе усталость скелетной мускулатуры — один из факторов, способствующих наступлению сна. Такая усталость может быть следствием и физического утомления, и нервно-психического напряжения как результата неприятных и травмирующих со-



бытий и переживаний. Поэтому можно даже не спать, а просто принять горизонтальное положение и вследствие этого расслабиться и успокоиться.

Умственная перегрузка тоже может быть фактором, способствующим наступлению сна. В течение дня мозг ребенка накапливает огромную информацию, и чем ее больше, тем труднее ее переработать. Детям полагается усваивать большой объем учебных знаний, социальных нормативов, правил, требований, запретов. Информация обычно дается ребенку в речевой форме, по левополушарному типу. Это значит, что в общении с ним доминирует рассудочность, нет непосредственности в выражении эмоций; более того, ставятся препятствия их спонтанному выражению. Таким образом, ребенка заставляют активизировать пока не доминирующее у него левое полушарие мозга, запоминать абстрактный материал, часто непонятный и не наполненный конкретным содержанием, без его образной и эмоциональной проработки. Более того, ему рекомендуют постоянно сдерживать и контролировать эмоции, так как они мешают учебному процессу и могут быть неприятны взрослым. В этом случае сон как защита позволяет отключиться от сигналов внешнего мира, чтобы отобрать нужную ребенку информацию, оформить ее в качестве программы действия на будущее, закрепить в памяти, а ненужную — стереть, уничтожить.

Во время сна контакт ребенка с окружающими ограничен. В то же время, осуществляются достаточно интенсивные психические процессы доработки информации, ее творческой переработки, сохранения в памяти, в том числе посредством сновидений. Переработка информации в сновидениях имеет, как правило, **наглядно-чувственный характер** и активизирует эмоциональную сферу личности, что очень **важно для ребенка**, поскольку у него доминируют правополушарные процессы. Четвертый фактор, лежащий в основе защитной функции сна, — это возможность снять накопившееся за день напряжение, **отреагировать** неприятные травмирующие переживания и решить нерешенные конфликты в образной и эмоциональной форме.

*Рассказ девятилетнего Саши М. по рисунку «Сон, который меня взволновал» показывает, что именно сновидение помогает ребенку определить, что в отношениях со сверстниками он является — отвергаемым [11]. Вот его сон: «Приснилось — мы стояли с ребятами. Вдруг видим — впереди машинки с педальками. Все ребята сели в машинки и уехали, а я остался. Нажимаю на педали, а еду — еле-еле. Почувствовал одиночество и только теперь понял, что за сон. Ребята ко мне относятся — как будто я их мало интересую. Значит, когда вырасту, они то будут со мной, то нет».*

Американский ученый Ф.Фоулкесс установил, что сновидения у детей так же часты, как и у взрослых, но, в отличие от взрослых, большинство детских снов отражает события предыдущего дня. В то же время, у детей и подростков, при большей важности сна, его нарушения встречаются чаще, чем у взрослых. 55% здоровых школьников 1–10 классов не удовлетворены своим сном: 28% жалуются на недостаточную длительность сна, 15% — на его недостаточную глубину, 12% — и на то, и на другое. По данным Т.П.Кулаковой, у детей, страдающих неврозами, сон вдвое чаще перегружен сновидениями, чем у здоровых детей [53]. Это можно рассматривать как вынужденный компенсаторный механизм, способствующий разрешению их конфликтов. При этом сновидения больных детей резко отличаются своей отрицательной эмоциональной окраской. Так, на радостный характер сновидений указывает 41% здоровых детей и только 4,8% тех, у кого диагностирован невроз. Таким образом, сон — это крайне необходимая детям защита и от внешних, и от внутренних проблем.

Со стратегией «сплю» оказалась тесно связанной еще одна стратегия — «стараясь расслабиться, оставаться спокойным». Когда мы попросили детей нарисовать картинку на тему: «У меня в жизни произошло неприятное событие. Стараясь взять себя в руки, расслабиться и оставаться спокойным...», то наиболее типичными рассказами по рисункам бы-

ли такие, которые показывали, что именно сон многие дети воспринимали как возможность отдохнуть, расслабиться и вновь обрести спокойствие и силы для жизни.

*Рассказ Сережи С., ученика 2 класса: «Когда я играл в „Денди“, я переживал, что я проиграю. Сердце сильно билось. Я заснул и всю ночь проспал до утра. Во сне я увидел сон. Он был сказочный. Я вот так отдохнул!».*

*Рассказ Дениса Ж., ученика 2 класса: «Дело было так. Брат мне привез клавиатуру. Когда я уселся играть, надо было набрать код для доступа. Я пытался набрать код целую неделю. Я чувствовал, что никогда не наберу этот код. У меня на душе было чувство зла к двоюродному брату. И я разговаривал с ним по телефону, но он не сказал код. И от этого я и сейчас не знаю этот код».*

*Психолог: «Что же ты делал, чтобы расслабиться и оставаться спокойным?» — Денис Ж.: « Я спал. Видел во сне, что я узнал код. И там были игры. И я играл очень хорошо. И победил — прошел до конца. И на душе стало лучше».*

Особенно ярко улучшение самочувствия проявлялось в том случае, если в сновидении им удавалось решить свою психотравмирующую проблему («узнать код»).

### РИСУЮ, ПИШУ, ЧИТАЮ

Стратегия «рисую, пишу, читаю» — одна из многочисленных детских поведенческих стратегий. Она напрямую связана с обучением. Когда дети приходят в школу, учеба приходит на смену игре и становится ведущим видом их деятельности. Конечно, дети по-прежнему много играют. Однако если провинившийся ребенок садится за уроки вместо того, чтобы играть, то он получает социальное одобрение со стороны взрослых и начинает понимать, что таким способом можно не только искупить вину, но и вызвать похвалу. Такая стратегия поведения имеет в своей основе подсознательный защитный механизм компенсации.

В то же время, дети читают не только учебники, но и свои любимые книжки: сказки, приключения, смешные истории, повести о детях и животных. Рисуют взволновавшие их события и ситуации и выражают в рисунках отношение к ним. Они записывают любимые песни, ведут дневники, пишут письма. Таким образом, как вариант арт-метода стратегия «рисую, пишу, читаю» может реализовываться в процессе взаимодействия ребенка с продуктами человеческого творчества или в процессе его собственного творческого выражения. Согласно нашим наблюдениям, после годичного посещения уроков психологии, где дети постоянно составляют устные, а затем письменные рассказы по рисункам и таким образом пытаются выразить свои переживания, они начинают осознанно применять эту стратегию в трудных ситуациях чаще, чем дети, которые никогда не посещали такие уроки.

При этом особая роль в организации такого защитного поведения отводится **рисованию**. Столь значимая роль рисунка объясняется тем, что дети чувствуют и понимают больше, чем могут выразить в словах. В детстве рисование выступает как способ объединения и согласования целого ряда психических функций — речи, мышления, восприятия, внимания. Особенно ярко это проявляется в конфликтной ситуации, когда вследствие накопления переживаний вступают в действие эмоциональные тормоза. Поскольку детям трудно сдерживать желания и ограничивать свои фантазии, возможность выразить их в рисунках нормализует и уравнивает их психику. Как показывает опыт, рисование — лучший способ налаживания отношений даже с малоконтактными детьми.

*Рассказ Алеши М., ученика 3 класса: «Когда плохое настроение, я рисую пасмурную, плохую погоду — выкладываю все плохое настроение. Если читаю, то стихи — грустные. Пушкина, Есенина: „Белая береза“, „Руслан и Людмила“, середину, там, где он ищет ее. Пишу — сам сочиняю стихи. Или переписываю в тетрадку*

рассказы, которые нравятся, которые прочитал. Грустные, о плохой погоде: „Скучная картина“, „Унылая пора“».

Психолог: «А ты можешь мне на память какое-нибудь стихотворение свое написать?» — Алеша М.: «Нет, не помню». — «А сесть и сочинить сейчас можешь?» — «Могу». Мальчик уходит и через 10 минут приносит текст:

*Если выйдешь ты на улицу,  
Там белым-бело,  
Все пригорки серые  
Превратились в светлый холм...*

Ученица 5 класса Вика Е., на рисунке «Кризис в моей жизни» изобразила урок физкультуры в спортивном зале и рассказала следующее: «Я бегу первая. Кирилл О. выставил ногу вперед, и я споткнулась, перелетела через его ногу и ударила палец. С тех пор я притормаживаю, если вижу, что кто-то выставляет ногу, когда я бегу. Стихотворение написала — „Мой заяц“:

*Упал мой заяц на пол.  
Сломал мой заяц лапу.  
Лечила я его, лечила  
И все-таки не долечила.  
А заяц ел траву и ел.  
И вылечил больную лапу».*

У взрослых использование арт-методов — самый частый способ совладания. У детей арсенал арт-методов значительно меньше и примитивнее, чем у взрослых. Младшие школьники еще мало читают, редко ходят в театр, а на выставке, может быть, и вообще ни разу не были. Несмотря на это, стратегия «рисую, пишу, читаю» стоит на втором месте по значению меры своей эффективности, а стратегия «смотрю телевизор, слушаю музыку» — на втором месте по частоте ее использования детьми.

### **ПРОШУ ПРОЩЕНИЯ, ГОВОРЮ ПРАВДУ**

Если ребенок чувствует вину или боится наказания взрослых, то использует один из вариантов социального взаимодействия для совладания с внутренним напряжением — просит прощения или честно рассказывает о том, что произошло. Самочувствие младших школьников тесно связано с их учебной и, в первую очередь, с отметками. Кроме того, в детской жизни трагедией являются ситуации материальной утраты вещей, особенно если это — чужие вещи, а виноват в их потере или поломке ребенок. О двойках, сломанных чашках, разбитых чашках и порванных колготках нужно честно сообщать родителям. Младшие школьники, которые искренне считают испорченные вещи и плохие отметки поводом для переживаний, испытывают из-за этих неприятных событий целую гамму чувств — страх, гнев, страдание, вину, стыд, протест по поводу возможного наказания, апатию. Хранить такие волнующие события в тайне очень трудно, но пока правдиво все не расскажешь и не получишь прощения — совесть не успокоится и страх наказания не пройдет.

Рассказ Кати В., 8 лет [11]: «Я виновата, я пролила мамин кофе, мама стала меня ругать. Мама чувствует, что опять надо покупать скатерть новую (не отстирывается). На меня рассердилась. Расстроилась. Чувствую, что мама расстроилась. Не купит мне ничего сладкого. Всегда не покупает, когда я виновата, когда двойку получаю. Прошу прощения — простит, но сначала скажет: „Я не прошу, сладкого не куплю, Диснеевские фильмы смотреть не будешь“. До вечера, до самого вечера не простит. Злюсь, что не прощает. Ведь прощения просила, а не

*прощает. Плакать хочется. Хочется не слушаться — включить телевизор и смотреть. Но если ослушаюсь, сразу в угол поставит. Боюсь, что выпорот из-за того, что не слушаюсь. После этого не хочется есть. Ничего не хочется. Не хочется делать уроки. Рассерживаюсь на нее. Хочется в лес уйти и на дереве сидеть. Она не ищет. И брат не сочувствует. А папы дома нет».*

Стратегию «прошу прощения, говорю правду» можно считать детским прототипом взрослого способа преодоления трудностей — «исповеди» [32]. Чувствуя, что совершил нечто нехорошее, ребенок, как и взрослый, может терять уважение и доверие к себе. Постепенно он понимает, что только правда способствует вскрытию душевного нарыва, и хотя в кульминационный момент он испытывает боль и испуг, в самом факте его откровенности содержится облегчение — катарсис. Душевная тайна требует специальных и непрерывных усилий для ее сокрытия, поэтому раскрытие тайны и признание своих грехов ведет к облегчению душевного состояния. После раскаяния ребенок получает в свое распоряжение энергию, которую раньше тратил на сохранение тайны, и у него появляются силы «жить дальше». Искренняя просьба о прощении — сильное эмоциональное переживание. Она сопровождается чувством страха и стыда, а стыд — это та форма опыта, которая может воспрепятствовать повторению проступка. Однако есть и такие дети, которые быстро и легко просят прощения, ничего при этом не переживая. Хотите, чтобы я попросил прощения, пожалуйста!

Такие отклонения связаны с неправильным поведением взрослых, которые ведут себя либо формально и сухо, либо занудливо. Подобно исповеди, стратегия «прошу прощения, говорю правду» предполагает необходимость неформального социального взаимодействия. Душевные конфликты устраняются быстрее и легче, если вызвавшее их событие переживается совместно с другим. Только в процессе доверительной беседы ребенок начинает понимать, что рядом есть близкий, разделяющий его страдания. Ведь эффективность исповеди определяется как снятием напряжения путем разделения ноши с другим, так и за счет переложения на этого другого части ответственности. Особенностью детей является и то, что такое взаимодействие при прощении не должно быть длительным. По существу, оно требует только самого факта признания «греха». Долгое, подробное обсуждение взрослым всех деталей неприятного события бывает для ребенка мучительным и не приносит ему такого облегчения, как просто «признание и прощение». Если родитель никак не может успокоиться, ему нужно все-таки прекратить словоизвержение и перейти к телесному контакту: либо шлепнуть, либо обнять. Кроме того, не забудем, что признание порождает зависимость от того, кто снимает боль и отпускает грехи, тем более если он понимает свою власть и пользуется ею (вспомните: «Прошу прощения — простит, но сначала скажет: „Я не прощу, сладкого не куплю, Диснеевские фильмы смотреть не будешь.“»).

Неудивительно, что стратегия «**говорю с кем-нибудь**», которую дети достаточно часто используют по собственной воле или вынужденно, попала в число среднеэффективных. Поговорить позволительно, но только в тех случаях, когда этот разговор не сулит дополнительных неприятностей и душевных мучений. Пусть простят, а потом уже можно о чем-нибудь нейтральном или веселом поговорить. Вместе с тем, разговор не с реальным, а с воображаемым собеседником — Богом (стратегия «**молюсь**»), который тоже содержит в себе элементы признания — исповеди и прощения — и отпущения греха, как показали наши исследования, помогает детям, особенно девочкам, лучше. Всегда существует возможность проиграть такое воображаемое взаимодействие по нужному для себя сценарию, поэтому оно не содержит неприятных неожиданностей и приносит большее облегчение, чем разговор с реальным человеком, от которого зависит ребенок.

### **ОБНИМАЮ, ПРИЖИМАЮ, ГЛАЗУ**

Дети, так же как и взрослые, в трудной для себя ситуации вступают в социальное взаимодействие с родными и близкими. Однако это — контакт, отличный от взаимодейст-

вия в рамках культуры взрослых. Еще не умея всесторонне обдумывать и рационализировать ситуацию вступая в трудный для себя момент в отношении с другим лицом или объектом, ребенок старается отреагировать напряжение без слов, через прямой телесный контакт. Такой тесный физический, сенсорный и эмоциональный контакт, так называемые отношения привязанности, очень важен для детей. У маленького ребенка такое взаимодействие существует с самого рождения — с матерью. Мать — первая «психологическая защита» ребенка. Многочисленные исследования психологов показали, что у детей, разлученных в раннем возрасте с матерью даже на короткий срок, возникает депрессия и, как следствие, синдром недоразвитости. Причиной является обедненность эмоционального мира ребенка, недостаток общения и внимания, слабость внешних побудительных стимулов. Если мать не использует при общении с младенцем тесного физического контакта и поглаживаний, а также улыбок и похвалы, то у детей обнаруживается значительно больше поведенческих отклонений от нормы [3, 37, 38, 41, 100, 134, 136, 142 и мн. др.].

В свете сказанного неудивительно, что стратегия «обнимаю, прижимаю, глажу» оказалась в нашей выборке наиболее часто используемой и одной из наиболее эффективных. Иногда дети дополнительно поясняли, с кем конкретно они взаимодействуют таким образом: «обнимаю маму», «обнимаю бабушку». Вместе с тем, в рассказах детей 8–11 лет в качестве объектов, которых они «обнимали», «прижимали» и «гладили», чаще появляются не люди, а **животные**. Мамы и бабушки, которые могут обнять и успокоить, не всегда находятся рядом с детьми младшего школьного возраста. Мама — на работе, бабушки вовсе может уже не быть, да и дети считают себя достаточно самостоятельными. Их возрастные «нормы» не позволяют обращаться к маме за помощью так часто, как это было в детстве. Если же выбирать между мягкой игрушкой («Я хочу мягкую игрушку. Потому что она теплая. Я с ней сплю...») и животным, то предпочтение ребенок отдаст последнему — оно же «живое».

*Рассказ Лени В., 9 лет [11]: «У меня есть кот Дуся. Один раз мне надо было идти к зубному пластинку примерять. Я переживал — немножко боялся, волновался. Вдруг скажут, что уже сейчас надо идти. Подошел к окну, Дуську позвал. Он мне всегда помогает. Я глажу и успокаиваюсь. Он мурлычет напевно. Когда живот болит — на живот ляжет и успокоит».*

*Рассказ Вари Т., 9 лет [11]: «Я хочу попугая, кролика и собаку, а кошка, хомляк, черепаха у меня уже есть. Я люблю животных. Еще хотела бы летучую собаку. Хомлячок маленький, пушистый, на варежку похож. Меня понимает. Когда что-то не получается, беру его или кошку на руки, поплачу, поплачу — и успокаиваюсь. Мамы ведь дома нет, а домашнее задание не решается».*

Животные не только обеспечивают возможность эффективного телесного контакта, но и «умеют сопереживать», «хранить тайну», «успокаивать». Они верные друзья и никогда не ругают ребенка, как это делают взрослые. Именно поэтому животные выступают в качестве своеобразных защитников и психотерапевтов для многих детей, особенно для девочек [8, 11]. Как уже говорилось, смерть, потеря и болезнь любимого животного — одно из самых частых травмирующих переживаний у младших школьников.

### **ГУЛЯЮ, БЕГАЮ, КАТАЮСЬ НА ВЕЛОСИПЕДЕ; ГУЛЯЮ ВОКРУГ ДОМА ИЛИ ПО УЛИЦЕ**

Две копинг-стратегии, вошедшие в перечень наиболее эффективных, касались прогулок детей. Многие родители относят прогулки к обязательной детской работе, считая, что «ребенок должен гулять, чтобы дышать свежим воздухом и быть здоровым». В то же время, сами дети гуляние со своим здоровьем, конечно, не связывают. Прогулки дают им возможность отвлечься от уроков и других обязательных дел, отдохнуть, получить функциональ-

ное удовольствие на основе свободного проявления жизненных сил, реализовать потребность в нерегламентированном общении или, напротив, потребность побыть одному. На прогулках дети познают окружающий мир, знакомятся с разнообразием и красотой явлений природы. Для иллюстрации приведем рисунки и рассказы двух сестер-близнецов: Вики Х. (рис. 2) и Ксюши Х. (рис. 3) на одну и ту же тему: «Я так люблю об этом вспоминать».

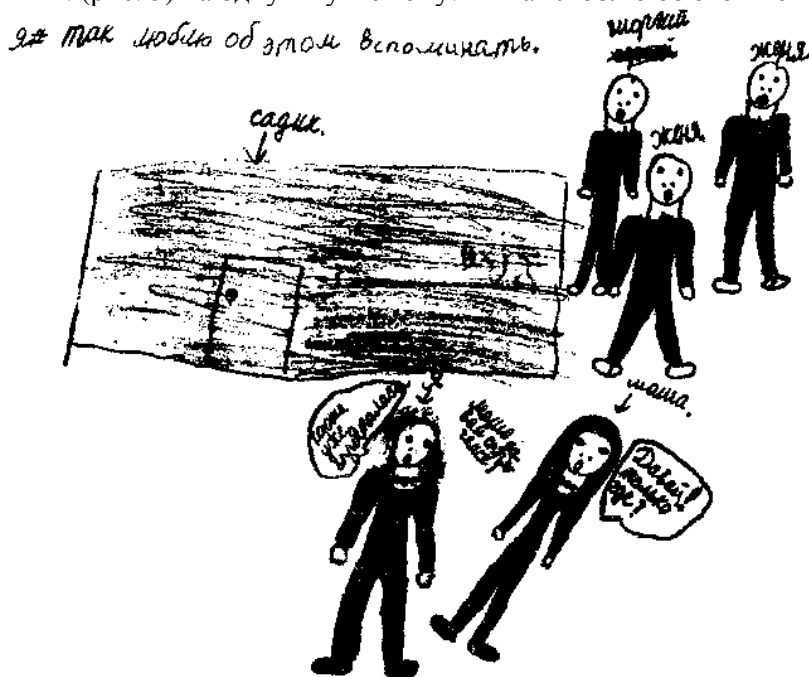
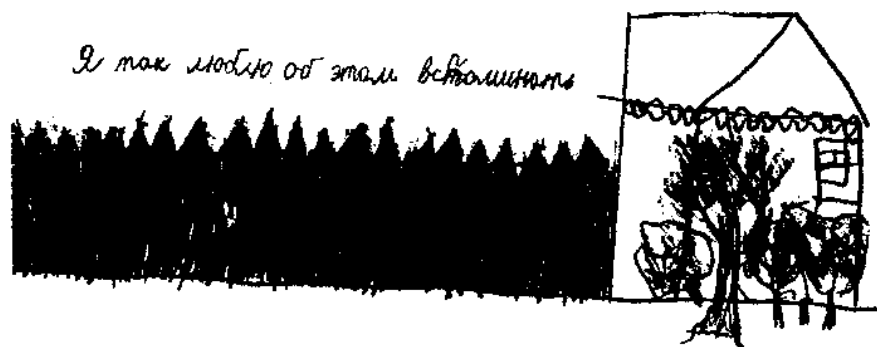


Рисунок 2

Рассказ второклассницы Вики Х. 8 лет: «Каждый день летом я и сестра Ксюша выходили гулять на площадку. С нами была подруга Маша и мальчишки. И мальчишки каждый раз за нами бегали, и мы от них прятались и убегали. И я никак не могу этого забыть. Я люблю это потому, что мне нравится бегать, я люблю двигаться. Я очень быстро бегаю, и мне нравится, что меня не могут поймать. Один раз я спряталась в кусты, и меня нашел Женя. Я еле ноги унесла, я так испугалась, что сердце в пятки ушло. Когда я его увидела, мне показалось, что это демон какой-то. Я сидела на корточках, когда он нашел меня. И я не ожидала этого, потому что меня в этом месте никто не находил. И я не сразу рассмотрела его лицо, потому что ярко светило солнце. Оно сияло мне прямо в глаза, как будто специально кто-то это подстроил. И это так приятно вспоминать, потому что летом надо делать уроки».

Вика Х. — девочка с доминирующим типом личности. Ее характеризуют открытость, легкая возбудимость, склонность к риску, низкий самоконтроль, чувствительность. Прогулки позволяют такому ребенку свободно общаться, проявить активность, независимость и лидерские качества, испытать наслаждения от игры с «опасностью», забыть о скучных и неприятных обязанностях. В отличие от этого, для ее интровертированной сестренки Ксюши Х. прогулки — этот способ остаться одной, освободиться из-под контроля и опеки, испытать эстетическое наслаждение от восприятия прекрасного. Отличительные свойства Ксюши Х. — замкнутость, чувствительность, низкий самоконтроль, легкая возбудимость, осторожность, что и проявилось в ее рассказе:



**Рисунок 3**

*«Я люблю деревню, потому что там можно долго гулять. И еще там очень часто светит солнце. Там можно далеко уходить, и никто не будет беспокоиться. Я люблю гулять одна. Особенно, когда мне весело. У меня на душе как будто светит солнце, и мне очень хорошо, когда я гуляю одна. И мне никто не говорит, чтоб я шла домой. Когда я гуляю с кем-то еще, то он зовет меня то туда, то обратно. Тогда мне становится грустно и скучно. Я когда гуляю одна, то люблю смотреть на землянику, на листок от земляники. У него красивая форма и очень красивый вид».*

Развить свои личные качества и овладеть знаниями об окружающем мире детям существенно помогают прогулки на велосипеде. Во многих рассказах дети включают велосипед в число своих друзей, наряду с людьми и животными. (Например, «Мои друзья — это игрушка медведь, велосипед «Орлан» и живая черепаха, ей три годика». Или: «Мои друзья — это клюшка, шайба, лыжи и санки зимой. Лошадь и велосипед — весной. А всегда — собака Зита и товарищ Петя, ученик 36 класса 363 школы» [11].) Рассказ пятиклассницы Сани Н. по рисунку «Я и мои друзья» показывает, какое огромное значение может играть велосипед в жизни ребенка:

*«Я очень люблю ездить на своем велосипеде. Его зовут Лукас, как и коня Эмиля из Леннеберги<sup>8</sup>. Когда я сажусь в седло, я чувствую себя ковбоем или бесстрашным индейцем. Когда я с Лукасом, я могу совершать самые смелые подвиги и приключения. Чуть-чуть нажмешь на педаль — и вот он, послушный мне, уже мчится в дальние прерии, обгоняя всех людей. Мне никогда не скучно с Лукасом. Мы мчимся с ним вперед быстро-быстро, и все плохие сомнения и переживания отходят назад вместе с ветром. Когда я обижаюсь на кого-то, я иду гулять с Лукасом. Я глажу его по зеленой, гладкой, нагретой солнцем спине и забываю о неприятном. Я так его люблю!».*

Девочка воспринимает свой велосипед как живое существо. Общение с ним избавляет ее от скуки и одиночества, дает ощущение силы и храбрости, повышает уверенность в себе. Включая механизм воображения, превращая велосипед в коня, а себя — в бесстрашного индейца, она тем самым реализует детскую потребность самоутверждения. Ведь она способна не только подчинить себе своего дикого друга, но и обогнать всех людей на свете, мчась в самые дальние прерии.

### **СТАРАЮСЬ РАССЛАБИТЬСЯ, ОСТАВАТЬСЯ СПОКОЙНЫМ**

Под расслаблением дети понимают не только сон, но и возможность принять горизонтальное положение, чтобы расслабить мускулы и успокоиться.

<sup>8</sup> Главный герой повестей шведской писательницы Астрид Линдгрен «Об Эмиле из Леннеберги».

*Рассказ Алика Ш., ученика 2 класса: «Когда я дошел до конца игры, я очень устал. А потом я лег на диван и расслабился. Мне стало хорошо. Лежал с закрытыми глазами. Я ни о чем не думал».*

*Рассказ Маши С., ученицы 1 класса: «Со мной произошла неприятность. Я рассыпала рис. И мама меня стала ругать. Я убежала и заплакала. Мама очень ругалась. Но вдруг я остановилась и села в угол. Я очень-преочень боялась».*

*Психолог: «Чего ты испугалась?» — Маша С.: «Я боялась, что мама рассердится и не будет со мной говорить, когда мне надо что-то спросить». — «Что ты сделала, чтобы расслабиться и оставаться спокойной?» — «Легла на диван и отвернулась к стене. Чувствовала обиду. Хотелось плакать». — «Тебе кто-то помогало успокоиться?» — «Я успокоилась сама».*

Последний пример показывает, что в понятие «стараюсь расслабиться, оставаться спокойным» каждый ребенок вкладывает свой смысл. Девочка, которая обиделась на маму и испугалась ее ругани и наказания, не только легла на диван (приняла горизонтальное положение), но и отвернулась к стене. Такое поведение уже можно рассматривать, как описанную выше реакцию пассивного протеста, одну из первых защитных реакций ребенка. В этом примере реакция пассивного протеста включает в себя три составляющие: легла (приняла горизонтальное положение), отвернулась (осталась сама по себе, одна), почувствовала обиду, захотела плакать (стратегия «плачу, грущу») Причем когда ребенок осуществляет желание поплакать, это приводит его к расслаблению.

Итак, в описаниях детей содержание стратегии «стараюсь расслабиться, оставаться спокойным» многокомпонентно. Оно включает в себя возможность: 1) принять горизонтальное положение, чтобы расслабить скелетную мускулатуру, 2) уменьшить поток сенсорной информации из внешнего мира (закрыть глаза), чтобы достичь психического успокоения, 3) заснуть и полностью отключиться от окружающего мира, 4) разрешить в сновидении травмирующую ситуацию, 5) остаться в одиночестве, 6) отреагировать неприятности с помощью слез и эмоции страдания. Как использует эту стратегию каждый конкретный ребенок — зависит от многих факторов: его пола, личностных особенностей, жизненного опыта, с одной стороны, и типа неприятной ситуации, — с другой. Главным, на наш взгляд, является то, что дети понимают, как они способны расслабляться и оставаться спокойными. Напомним также, что в результате корреляционного анализа было показано, что эта стратегия связана с едой (поел и расслабился) и с расслаблением после многочисленных детских занятий, особенно связанных с физической нагрузкой (гуляю, бегаю, катаюсь на велосипеде). Эти сведения нужно «взять на вооружение» всем родителям: «поешь», «побегай», «приляг», «поспи»...

### **СМОТРЮ ТЕЛЕВИЗОР, СЛУШАЮ МУЗЫКУ**

Для современного ребенка смотреть телевизор — значит самым простым и доступным способом отвлечься от проблем. Тем более что некоторые взрослые сами толкают ребенка к телевизору, чтобы не мешал и не надоедал. Другие, наоборот, не разрешают смотреть телевизор, особенно когда на экране просто что-то цветное мелькает. Однако для ребенка чего-то двигающегося под звуки ритмичной музыки бывает достаточно, чтобы на какое-то время забыться, не думать о неприятной ситуации и расслабиться. Поговорите с детьми о рекламе или предложите ее разыграть. Вы поразитесь, насколько детально и обширны знания детей по этому поводу.

Телепередачи выступают не только как эффективный отвлекающий и переключающий фактор. Герои фильмов и телепередач — это те «модели», на которые наши дети хотят быть похожими или не похожими, чьи качества или образы в целом примеряют и затем переносят на себя либо, напротив, отвергают (защита по типу имитации или идентификации).



*Рассказ «Любимый мультфильм» Алеши М., ученика 3 класса: «Мне нравится мультфильм „Приключения Гоши“. Потому, что он поучительный, веселый. Этот мультфильм поучителен тем, что в одной из его серий, например, Гоша наелся очень много конфет и у него заболел зуб. И ему пришлось пройти длинный путь к врачу-стоматологу. Я смотрю по телевизору этот мультфильм, и сам стараюсь не делать того, что делает его персонаж — Гоша».*

*Психолог: «А на кого из героев мультфильмов ты хотел бы походить?» — Алеша М.: «Я хотел бы быть похож на героя мультфильма „Кот Леопольд“. Потому что он умный и всегда знает, что делать».*

Умение соотнести себя с героем мультфильма — очень важный этап в развитии самосознания ребенка. С одной стороны, когда ребенок сочувствует и сопереживает персонажу мультфильма, это рождает в его душе самые разные новые чувства: сострадание, желание быть добрым и мужественным, наказать обидчика, уверенность, что и ты можешь одержать победу и быть счастливым. С другой стороны, сравнение — это одна из тех логических операций, которая лежит в основе развития мышления ребенка. Осуществляя сравнение себя с персонажами мультфильмов, ребенок нередко приходит к осознанному выводу о том, в чем он их превосходит и к чему ему еще надо стремиться. И это — важный шаг для дальнейшего использования интеллектуальных стратегий совладения с неприятными ситуациями.

*Рассказ Насти М., ученицы 2 класса: «Смотрю телевизор и так переживаю — там белоснежкина мать травит саму Белоснежку. А гномам удастся спасти ее. И это повторяется четыре раза».*

*Психолог: «А от какого мультфильма на душе становится хорошо?» — Настя М.: «Меня успокаивает мультфильм „Крошка Енот“. Там енотиха посылает енота на пруд. Он бежит туда и обратно, он не может принести хвороста. Мне нравится этот герой. Мне очень смешно за него — он боится своего отражения и не может принести солому». — «А ты боялась бы своего отражения?» — «Я бы не боялась. Сравниваю себя с ним и понимаю, что я бы не боялась!»*

Искренне сопереживая своим героям, проходя вместе с ними все перипетии сюжета, негодуя, радуясь и страдая, ребенок может даже пережить катарсис — состояние внутренней эмоциональной разрядки, очищения своей души, неосознаваемой переоценки всей своей системы ценностей и, как результат, — изменить отношение к своей проблеме. Последнее происходит не часто, поскольку у ребенка еще плохо развит механизм децентрации, ему трудно переживать за другого, а не за себя. Поэтому обычно сопереживание возможно в тех случаях, когда в фильмах присутствуют персонажи, максимально сходные с самим ребенком и его друзьями (дети и животные). При этом лучше, чтобы сначала герой фильма был слаб, а потом, несмотря на свою слабость, с помощью друзей побеждал. Классическим примером такого фильма может служить фильм Ролана Быкова «Внимание, черепаха!». Что произойдет в результате под влиянием телепередач — напрямую зависит от усилий взрослых и понимания ими того, в каких фильмах и героях нуждаются дети.

## **ИГРАЮ ВО ЧТО-НИБУДЬ**

Дети прекрасно отдают себе отчет в том, что, используя стратегию «играю во что-нибудь», они могут отвлечься, расслабиться и успокоиться и тем самым снизить тревогу и напряжение. Они, как и взрослые, могут отреагировать на напряжение через «уход в работу». Первой работой ребенка является игра. Игра для него — не только радость и удовольствие. С помощью игры дети развивают самые разные качества: от силы и ловкости до креативности и коммуникабельности. В игре дети приобретают новые навыки и умения, раскрывают

свои потенциальные возможности. В ней реализуются важные жизненные потребности в познании, общении, преобразовании окружающей среды. При этом в игре ребенок не только усваивает новые социальные роли, формирует морально-нравственные ценности, но и осознает смысл своих и чужих действий, переживаний, проблем. Поэтому игра — это способ подготовки детей к жизни, средство их развития, воспитания и защиты [77]. Многие методы психологической коррекции и психотерапии в детском и подростковом возрасте основаны на игре как универсальном способе воздействия на личность ребенка [39, 65, 110].

Так, например, в рамках системы Вальдорфской педагогики с целью создания детям оптимальных условий для двигательной разрядки и исключения перевозбуждения им предлагают специальные игры, такие как «паровозик», «кричальная полянка», «звери». При игре в «паровозик» возникает крушение и дети устраивают «кучу-малу». Игра «кричальная полянка» предполагает, что во время прогулки в достаточно уединенном месте детям предлагают кричать как можно громче. Там же играют в зверей. Если кто-то играет за тигра, он должен рычать. При этом застенчивый ребенок скорее пищит, чем рычит. Тогда его побуждают: «Кричи громче! Страшнее! Разве это тигр — это же котенок!». Его подбадривают и подначивают до тех пор, пока он не решится и не зарычит, преодолев свой комплекс. После подобной разрядки дети в течение некоторого времени более уравновешены.

Поскольку игры так важны для нормализации состояния ребенка, необходимо понимать их механизмы и динамику. Существует несколько подходов к пониманию возникновения детских игр. Первый подход — **позиция избытка сил**. В ней обозначена аналогия между играми детей и детенышей животных. Предполагают, что для ребенка игровая ситуация тоже связана со свободным от внешних потребностей проявлением жизненных сил и характеризуется переживанием наслаждения, **функционального удовольствия**.

Второй подход связан с фиксацией в культурной истории человечества особого периода — детства, когда у ребенка нет определенных обязательств. Это обусловлено медленным физическим становлением ребенка, исключающим овладение орудиями труда и работу на благо общества. В связи с этим дети на определенное время предоставлены сами себе и освобождены от забот о собственном пропитании. В этот период и формируются детские сообщества, в которых господствуют игры — **подготовительные упражнения к деятельности взрослых**.

Третий подход: игра — не только физическое упражнение, но и **развитие интеллекта**, прежде всего — воображения. Сфера игры — это сфера образов и поглощенность вымыслом. При этом существенными моментами игровой ситуации являются **перенос значений** с одного предмета на другой и **превращение** самых ничтожных и малоинтересных вещей в настоящих живых существ. Такой перенос значений позволяет детям успешно моделировать самые разные взаимодействия. Действительно, появляется возможность произвести с замещающим объектом определенные действия, например «наказать», «убить».

Таким образом, при любом подходе по отношению к детским играм существенно, что в игре меняется отношение ребенка к окружающему миру и формируется механизм возможной смены позиции, а также координации своей точки зрения с другими возможными точками зрения. Принимая правила игры, ребенок учится жить в социальной среде и контролировать себя с позиции «генерализованного другого» [125].

Путь к освоению новых форм организации поведения через игру связан с появлением игрушек, ролей и правил. Ярким примером нового восприятия себя в игре является **идентификация**, обнаруживаемая в разговоре ребенка с куклой. Когда ребенок берет на себя роль другого, то заменяет собственную личность другой, иллюзорной. А та, другая, предъявляет сильнейшие требования к осознанию этой иллюзии. Игры в куклы, в войну и т.п. выходят из рамок времени и пространства, социального слоя, национальных особенностей, прогресса культуры. Эти обстоятельства создают благоприятные условия для перехода от мотивов, имеющих форму неосознаваемых, аффективно окрашенных, непосредственных желаний, к мотивам, имеющим форму намерений, стоящим на грани сознательности.

Как всегда, осознание провоцируется столкновением с препятствиями. В процессе большинства действий неизбежно происходит столкновение знаменитого «Я сам» ребенка с не менее знаменитым «нельзя» — взрослого. Игра позволяет действовать в направлении преодоления «нельзя», т.е. в сторону своего непосредственного желания. Тем самым ребенок объективно ставит себя в положение взрослого, который может сам принимать решения.

По мнению З.Фрейда, содержание части игр связано с изначально существующей тенденцией к **многократному воспроизведению ситуации травмы** с целью выработки стратегии ее преодоления или отреагирования. В этом смысле детство — период игр, потому что это период непрерывных травм, а игра — это эффективное средство, которое позволяет **путем повторения** овладеть теми невыносимыми переживаниями, которые несут с собой эти травмы. В игре представлены вытесненные желания, которые благодаря повторению и удовлетворению в игре перестают быть невыносимыми. Воспроизводя их в играх и символически получая желаемое, ребенок в конце концов овладевает ими. В этом смысле **игра позволяет ребенку самоутвердиться**, т.к. игровой ситуацией, в отличие от жизненной, он может управлять.

С точки зрения, развиваемой Фрейдом, примитивная игра и высшие проявления человеческого духа: культура, искусство и наука — лишь формы обхода барьеров, которые ставит человеческое общество изначально влечениям, ищущим себе выхода. Они — побочный продукт борьбы изначально влечений с обществом. Именно **родством игры и искусства** З.Фрейд объяснял постепенное вытеснение из жизни взрослых развернутых форм игровой деятельности разнообразными формами искусства.

### МЕЧТАЮ, ПРЕДСТАВЛЯЮ СЕБЕ ЧТО-НИБУДЬ

Достаточно характерной, часто используемой и хорошо помогающей детям и подросткам является также стратегия «мечтаю, представляю себе что-нибудь», основанная на воображении. Приукрашивая себя и свою жизнь, повышая чувство собственной ценности и уверенности в себе, дети пытаются таким образом установить контроль над окружающим миром, снизить уровень внутренней напряженности и беспокойства, неуверенности в себе улучшить настроение и самоутвердиться.

*Рассказ Любы Д., 7 лет [11]: «Я представляю, что пришла в класс вся в алмазах. Все мальчишки дарят мне цветы, Лена дарит кошелек. Я очень счастлива. Я ем „сникерс“. Я ем „баунти“. Я ем бананы и мороженое. Папа едет ко мне в поезде. Он подарит мне розу».*

*Рассказ Сережи У., 9 лет, по рисунку «Я такой довольный, я такой счастливый» [11]: «Это мой менеджер — ведет дела компании. Это мои деньги лежат — миллион. Это я сижу в своем офисе. Деньги получаю и решаю свои проблемы, что продать, по какой цене. Я развиваю производство. А менеджер мой на бирже все покупает и продает. Сейчас время такое: в фирме работать — самое выгодное. По телевизору показывают — все у них хорошо, хорошие машины, хорошая одежда. Надо копить деньги на перепродаже, это самое выгодное. А потом завоевывать свое место в мире. Когда достигну высот, буду делать рекламу на том, что помогаю бедным. А потом создам свою партию. Твердо уверен в выбранном пути. Доволен, счастлив — от денег и от того, что такой интересной работой занимаюсь. Начальный бизнес пуццу в оборот. Потом на себя буду тратить. Машину куплю, трехкомнатную квартиру. Хорошо буду жить...»*

В основе этой стратегии лежит подсознательный механизм замещения (перевод действий в иной план — из реального мира в мир утешительной фантазии). Всякий раз, когда действительность разочаровывает и возникают тяжелые переживания, человек пытается вернуться в страну фантазий, где можно достичь того, чего он не может добиться в жизни.

В воображении любая мечта — свершившийся факт: ничто не мешает быть где угодно и кем угодно. Уходя от ранившей и пугающей действительности, погружаясь в мир грез и фантазий, и дети, и взрослые изживают имеющиеся у них страхи, чувствуют себя смелыми и независимыми.

Дети очень любят рисовать свои мечты и рассказывать о них взрослым. В мечтах очень ярко проявляется активность их личности. Это означает, что все действия, производимые ребенком в его мечтах, обусловлены **спецификой его внутренних состояний, наличием у самого ребенка цели**. Если внимательно выслушивать и анализировать их спонтанные, идущие изнутри мечты, можно легко войти в мир детской души и с помощью направленного диалога помочь ребенку лучше осознать свои, не всегда осознанные, влечения, страхи и установки. Приведенный ниже диалог психолога с ребенком показывает, как мечта помогает девочке преодолеть свои одиночество, страх и тревогу.

*Ученица 2 класса Оксана Л. сама выбрала для рисования тему «Я мечтаю» и составила по рисунку такой письменный рассказ: «На картине изображено, как мы с Настей едем в Африку. Мы хотим увидеть джунгли, кокосовую пальму и обезьянку».*

*Психолог: «А зачем вам кокосовые пальмы и обезьянка?» — Оксана Л.: «Кокосы мы будем есть, а с обезьянкой — играть и, может быть, заберем ее домой. У меня нет брата и сестры, она будет мне сестрой». — «Зачем тебе нужна сестра?» — «Мне нужна сестра для того, чтобы было нескучно, когда никого нет дома, и чтобы вообще было весело. Когда никого нет дома, я чувствую себя очень одинокой и грустной. На душе у меня тревожно: вдруг что-нибудь случится с родителями. Я боюсь, что кто-то ворвется в дверь, в окно, и мне кажется, что вокруг меня летают духи». — «Так зачем же тебе нужна сестра или обезьянка?» — «Когда я с кем-то, мне не страшно...»*

Таким образом, воображение у ребенка младшего школьного возраста очень часто выступает как деятельность, помогающая достичь терапевтического эффекта. Испытывая трудности в реальной жизни, воспринимая свою личную ситуацию как безысходную, ребенок может уйти в воображаемый мир, расслабиться, освободиться от напряжения. Вместе с тем, каким бы фантастичным по своему сюжету ни было воображение, оно опирается на реальные нормативы социального пространства. Пережив в своем воображении добрые или агрессивные побуждения, ребенок тем самым может осознать и уточнить для себя мотивацию своих будущих поступков [70].

### СТРАТЕГИИ СО СРЕДНЕЙ МЕРОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ

Среди стратегий совладения, обладающих средней мерой эффективности, мы обнаружили, наряду со стратегией «говорю с кем-нибудь» (о которой мы упоминали рассматривая стратегию «прошу прощения, говорю правду»), еще одну, достаточно частую у детей — **«стараюсь забыть об этом»**. По-видимому, думать о неприятностях для детей не менее опасно, чем их обсуждать. К примеру думать о том, что ты двоечник. Или о том, что ты сломал телевизор, магнитофон или разбил хрустальную вазочку для варенья. Взрослые в процессе обдумывания подбирают для себя всевозможные оправдания. И такая рационализация снижает для них исходную напряженность. Дети еще не умеют это делать. В этом — еще одно отличие детских стратегий совладания. Обдумывание случившегося детям пока еще не очень помогает. Поэтому они пытаются всеми силами освободить свое сознание от страшных для них образов или травмирующих событий, стараясь забыть, подавить эти воспоминания (78% положительных ответов). Отрицательные переживания могут быть столь травматичными для детской психики, что дети боятся говорить о них вслух или не знают, как об этих образах сказать, как суметь обозначить их точным словом — слов не хватает.

Такие переживания легче забыть (подавить их), чем пытаться отреагировать каким-либо другим способом. В первую очередь это относится к страху перед смертью.

*Рассказ Лены П., 8 лет: «В этом сундучке — страшное. И днем, и ночью стараюсь забыть, но никак. Мама знает, но чтоб опять не приснилось — никому не говорю. Это мертвецы. Во сне. Когда приснились — плакала. Они всех съели, и одна только девочка живет. Они мне снятся. Их много там, под землей...»*

*Рассказ Наташи Р., 10 лет: «Мне хочется, чтоб я никогда... но даже не знаю, как сказать это. Я не знаю, как сказать, что я хочу, ведь люди иногда хотят одно, а потом другое. А ведь это плохо. Мне хочется, я не знаю как сказать, ну, например, свободу от ужасов, которые... которые мне снятся. От вампиров».*

О многих событиях своей жизни дети стараются забыть по настоянию взрослых, которые не позволяют ребенку втянуть себя в разговор на какую-либо неприятную для них тему. Поэтому некоторые вещи дети вынуждены забывать «специально».

*Рассказ Риты К., 9 лет: «Это собака. У меня ее точно не будет. У меня такая кошка злая, что может ее поцарапать. Имама против. Она не хочет говорить про собак. Она не любит собак. Почему — не знаю. Собака красивая, ласковая, добрая. Не могу рассказывать, тяжело. Забываю про собак, но в глубине души помню. Грустно после разговора стало — потому что я хочу собаку».*

## СОЦИАЛЬНО НЕ ОДОБРЯЕМЫЕ СТРАТЕГИИ

Для того чтобы снять напряжение и расслабиться, дети способны использовать и социально не одобряемые стратегии, такие как: «кусаю ногти», «ломаю суставы пальцев», «дразню кого-нибудь», «воплю и кричу», «схожу с ума», «бью, ломаю и швыряю». Эффект от их применения, по-видимому, наступает за счет замещающей активации экспрессивного поведения и эмоциональной разрядки. Например, в число стратегий со средней мерой эффективности попала такая, на первый взгляд, непопулярная и самая редкая по использованию, как **«кусаю ногти»**. С чем это может быть связано?

Известно, что в структуре обычного поведения ребенка весьма распространены такие элементарные стереотипные поведенческие акты, направленные на собственное тело, как сосание пальца, раскачивание, обкусывание ногтей, выдергивание волос и т.п. [118]. По данным разных авторов, от 6 до 83% детей имеют эти привычки, отражающие естественные фазы психофизического и, в частности, сексуального развития. Существуют и варианты обкусывания ногтей: привычка грызть карандаши, ручки, другие твердые предметы, кусать собственные волосы или скрипеть зубами. Если такое поведение не выходит за рамки адаптационных проявлений, то их принято рассматривать как выражение защитных механизмов, обеспечивающих успокоение и облегчающих засыпание. Дети неохотно говорили о том, что они «кусают ногти». Понятно, что младшему школьнику стыдно признаться в том, что он это делает. Как заметила в этой связи одна девочка: «Стараюсь отвыкнуть от этой привычки, потому что кусать ногти некультурно». Только вычисление меры эффективности позволило показать защитное значение этой стратегии совладания для ребенка. Перечисляя ситуации, в которых хочется грызть ногти, дети назвали следующие: «Смотрела страшный фильм и от страха грызла ногти», «Когда внимательно слушаю», «Когда папа улетал на Сахалин, боялась, что папа разобьется».

*Рассказ Оли М., 8 лет, ученицы 2 класса: «Я сидела, делала задачу, я не понимала задачу, и я кусала ногти. Наверное, от напряжения».*

*Психолог: «А когда ты еще кусаешь ногти?» — Оля М.: «Когда я была маленькая, мне было страшно, и я кусала ногти. Когда меня ругают. Когда меня отругали и поставили в угол». — «А что ты там чувствуешь, о чем думаешь в углу?» — «Я ничего не чувствую, но мне стыдно, что меня отругали за то, что грызла ногти и наврала. Но я обо всем забываю, потому что ногти волшебные. У них волшебство, потому что от них успокоиться можно».*

Стратегия **«схожу с ума»** тоже вошла в число среднеэффективных. По сути, больше всего ее содержание отражает состояние ребенка во время аффекта. Аффект возникает в связи с резким изменением важных для человека жизненных обстоятельств и сопровождается выраженными психическими, двигательными проявлениями и изменениями в функциях внутренних органов. Ребенок плачет, царапается, кусается, падает на пол, начинает задыхаться или заходится в крике. Типичным для детей является аффект неадекватности — острое эмоциональное переживание, возникающее в тех случаях, когда притязания детей, обусловленные их привычной самооценкой, терпят неудачу. Это — своеобразная защитная реакция, помогающая ребенку оградить себя от нежелательных воздействий действительности и как-то сохранить удовлетворяющее отношение к себе. Как правило, ребенок не отдает себе полностью отчета в том, что он совершает, находясь в состоянии аффекта, а затем частично или полностью забывает эти события. Именно поэтому такое поведение помогает ему частично или полностью избавиться от неприятных переживаний.

Другие копинг-стратегии, использование которых не одобряется обществом, попали в число малоэффективных. К ним относится стратегия **«плачу и грущу»**. Детям часто внушают, что «плакать стыдно», «слезами горю не поможешь», «надо не плакать, а дело делать», «плачут только маленькие». Аналогичная ситуация и с аффективным отреагированием: «бью, ломаю, швыряю, «воплю» кричу», «дразню кого-нибудь», «борюсь, дерусь». Дети понимают, что это вроде бы и помогает им в отдельных случаях разрядиться, однако, если так вести себя постоянно, люди скажут, что ты невоспитанный, неуравновешенный или вообще психически нездоров. Подобные способы поведения могут простить маленькому ребенку. У младшего школьника их проявление, конечно, не поощряется, да и он сам уже способен осознать их неприятные последствия.

В общем, люди разного возраста — не только взрослые, но и дети — знают о существовании самых разных способов, которые могут помочь им справиться с тревогой, волнением, раздражением и напряжением. Кто-то «переминается на месте и трет руку об руку». Кто-то лучше всего успокаивается, когда идет дождь, и поэтому он смотрит в окно на мокрые деревья. Кому-то надо запереться в ванной или туалете, либо просто посидеть, полежать, поругать себя, а лучше поиграть.

Рассказы детей заставляют задуматься о многом. Например, о том, что кот и собака не только выступают как замещение теплой мамы, но нередко могут быть даже предпочтительнее — потому что не ругаются. Или о том, как важно родителям и воспитателям знать любимых героев своих детей. Или о необходимости воспитания нравственных критериев и религиозности. Бог ведь все видит!

Мы акцентировали внимание на том, какие копинг-стратегии предпочитают использовать дети, и поговорили о том, какие из них им больше всего помогают. Еще раз повторим эти стратегии: «сплю»; «рисую, пишу, читаю»; «прошу прощения или говорю правду»; «обнимаю, прижимаю, глажу»; «гуляю, бегаю, катаюсь на велосипеде»; «старюсь расслабиться, оставаться спокойным»; «гуляю вокруг дома или по улице»; «смотрю телевизор, слушаю музыку»; «играю во что-нибудь»; «остаюсь сам по себе, один»; «мечтаю, представляю себе что-нибудь», «молюсь». Их перечень взрослые должны знать, как таблицу умножения, и постараться использовать их именно в этой последовательности. Например: «Давай поспим, а то, что произошло, обсудим завтра». Или: «Пойди побегай, поиграй, а потом поешь, приляг и расслабься».

То, какую стратегию изберет конкретный ребенок, зависит от его возраста, пола, особенностей личности, уровня интеллектуального развития и культурных особенностей. Рассмотрим, как проявляются такие различия.

### 3.4. ОТЛИЧИЯ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ У ДЕТЕЙ РАЗНОГО ПОЛА И ВОЗРАСТА

Как славно девочек зовут!  
Вот Шейла — шелковый лоскут,  
Вот Сильвия — листва лесная,  
Вот Стелла — звездочка ночная...

Как славно мальчиков зовут!  
Вот Барри — пушечный салют,  
Вот Патрик — парус среди простора,  
И Роберт — ровный рев мотора...

*Элеонора Фарджен*

Половые и возрастные различия в своей основе являются природными, наследственно обусловленными. Они заставляют мальчиков и девочек разного возраста развиваться по жестко заданной природой генетической программе. Мужской пол должен реализовать в течение своей жизни функции познания, завоевания и изменения существующего мира (конструктивный фактор, оперативная память). Женский пол должен сохранить всю эту информацию в неизменном виде, передать ее потомству сберечь у него неизменными все родительские признаки (консервативный фактор, постоянная память) [24]. Таким образом, если мужчину генетически должны отличать стремление к самоутверждению, «борьбе и подвигам», — значит, он должен быть сильным и независимым. И напротив, если генетической функцией женщины является сохранение и передача информации, то она должна зависеть от той информации, которой овладеют мужчины, и уметь взаимодействовать с окружением, чтобы не только получить эту информацию, но и передать ее своим детям и внукам.

Для того чтобы пояснить, что значит «более мужское» и «более женское» поведение, приведем следующие данные. Студентов вузов и слушателей последипломного образования в рамках курса «Психологии индивидуальных различий» мы просили составить словесный портрет мужчины и женщины с помощью списка прилагательных среднего рода, которые содержатся в методике опосредованного исследования самооценки [85]. Эти прилагательные зачитывались вслух, а студенты должны были занести их в один из трех столбцов: 1) характеризующие скорее мужчину, 2) характеризующие скорее женщину, 3) относящиеся в равной степени и к мужчине, и к женщине. Как правило, в самых разных аудиториях результаты оказывались одинаковыми. Женщин характеризовали с помощью прилагательных «легкая», «плавная», «нежная», «мягкая», «хрупкая», «слабая», «яркая», мужчин — с помощью прилагательных «твердый», «сильный», «четкий», «острый», «тяжелый», «грубый», «прочный».

В нашем исследовании мы сравнили, каким стратегиям совладания отдают предпочтение мальчики и каким — девочки. Оказалось, что мальчики (113 чел.) чаще других используют стратегии: «мечтаю, представляю», «смотрю телевизор» (по 93%), «прошу прощения, говорю правду», «стараюсь расслабиться, оставаться спокойным» (по 91%). У девочек (133 чел.) наиболее частыми были четыре стратегии: «обнимаю, прижимаю, глажу» (92%), «плачу, грущу» (82%), «смотрю телевизор, слушаю музыку» (80%) и «стараюсь расслабиться, оставаться спокойной» (80%). При этом статистический анализ показал, что мальчики в два раза чаще, чем девочки, используют такую стратегию, как «борюсь, дерусь», и в полтора раза чаще — стратегию «дразню кого-нибудь». Это соответствует литературным данным по вопросам полового диморфизма [42, 48], согласно которым мужчины и женщины различаются по фактору социальной агрессии. В нашей выборке это прояви-

лось в большей потребности мальчиков в физической или вербальной агрессии по отношению к другому лицу с целью аффективной разрядки.

*Рассказ Толи Г., ученика 1 класса, на тему «Я такой довольный, я такой счастливый»:* «Я никогда не счастлив, не доволен. Сходил один раз на „Аврору“, и там скучно. Друзей у меня нет — я люблю драться. Есть один друг. Мы боремся, каждые полчаса боремся. Я хочу в карате, бокс».

*Рассказ Кирилла К., ученика 1 класса, на тему «Я ужасно рассердился»:* «Я ужасно рассердился, потому что он меня дразнил, он меня бил».

*Психолог:* «А зачем ему надо было тебя дразнить и бить?» — Кирилл К.: «Потому что я его ударил просто так». — «Зачем же надо было его просто так ударять?» — «Он дерется всегда. Как начнет приставать, обзывать. Мы деремся, чтобы он не обзывался и не дрался».

Драчливость и соперничество для первоклассников в данном случае проявляется как признак их принадлежности к мужскому полу. Дерутся не потому, что это обусловлено ситуацией, а потому, что драться (расходовать внутреннюю энергию и напряжение) хочется. Однако этому желанию каждый раз надо найти оправдание: дерутся не потому, что хочется, а потому, что соперник виноват («он меня дразнил, он меня бил»). И тут же этот аргумент опровергается: он меня дразнил, «потому что я его ударил просто так». Получается замкнутый круг, в котором первичной является именно агрессивность — внутренняя потребность в угрожающем поведении, так, на всякий случай.

Кроме того, по нашим данным, в неприятной для себя ситуации мальчики достоверно чаще девочек прибегают к стратегии совладания «сплю», как к необходимому и эффективному способу восстановления физических сил. Девочки достоверно чаще мальчиков используют стратегии «обнимаю, прижимаю, глажу», «плачу, грущу», «молюсь», «говорю сама с собой». Эти различия указывают на большую потребность девочек в тесной привязанности, в эмоциональной разрядке через слезы и жалость к себе и другим, на трудности самораскрытия. Рассмотрим примеры такого, типичного для девочек, поведения.

*Рассказ ученицы 2 класса Насти М.:* «Мне ничего не хочется делать. Я очень не люблю, когда нет мамы в трудные минуты. Мне очень плохо. Я не играю. Мне очень грустно. Я не кушаю, не пью, ни с кем не разговариваю и не сплю».

*Психолог:* «Почему?» — Настя М.: «Мне грустно». — «А с кем ты остаешься?» — «С папой. Мама как-то ближе. Она больше чуть-чуть любит. Ласковая, нежная, добрая. Можно прижаться, поговорить. Обнимать маму. Когда мамы нет, я молюсь Богу. Я прошу у него, чтобы побыстрее пришла мама. Когда я начинаю молиться, то сразу мама приходит домой и я сразу радуюсь. Когда я молюсь, то он, наверно, маме говорит: „воя девочка скучает по тебе“. Он до нее доносит мои мысли. Я к Богу очень хорошо отношусь. Люблю его, как своего папу».

Эти рассказы позволяют осознать, насколько важным для девочки является наличие мамы как своеобразной психологической защиты и как отрыв от матери изменяет все поведение ребенка, формируя реакцию пассивного протеста (отказ от еды, сна, пищи, игр). При этом главным в отношениях с мамой являются не отношения любви, а, в первую очередь, возможность «тесной привязанности». («Мама как-то ближе. Ласковая, нежная, добрая. Можно прижаться, поговорить. Обнимать маму».) Папа тоже любит дочь. Но мама все равно ближе, потому что ласкает и обнимает ее.

Слабость и подчиненность девочки как лица именно женского пола проявляется и в том, что решать свои проблемы она инстинктивно предпочитает, опираясь на силу и мощь посторонней значимой для нее фигуры. В нашем примере это Бог, которого девочка любит,



«как своего папу». Как известно, раннее представление детей о Боге практически не отличается от образа родителей. В 3–4 года эти представления окрашиваются страхом и любовью, т.е. становятся амбивалентными. И лишь с возрастом представление о Боге отделяется от образа родителей и становится более универсальным. Постепенно в сознании ребенка Бог обретает черты создателя мира, защитника добра и борца против зла. Стратегия «молюсь» позволяет ребенку разрешить свои проблемы, обратившись к Высшему (могущественному, понимающему и помогающему «хорошим детям») Разуму. Этот поиск социальной поддержки, по-видимому, обусловлен такими типично женскими личностными качествами, как подчиненность, послушание, зависимость и уступчивость, особенно лицам более сильным (низкие значения фактора Е по детскому вопроснику Р.Кеттелла). Осознавая свою слабость и зависимость, девочка понимает, что ее сама мама может и не послушать. Зато более сильному существу, Богу или папе, — подчиниться обязана. Значит, обращение к ним обязательно поможет разрешить важную для нее проблему.

Слабость и зависимость девочек проявляется также в их более частом использовании стратегии «плачу, грущу». Следующий рассказ показывает, что слезы и обиды для девочек нередко являются не только способом устранения отрицательных эмоций (в нашем примере — гнева и страдания), но и способом привлечения к себе внимания другого лица, которое сначала накажет, а потом простит («снимет грех с души»), защитит и успокоит.

*Рассказ Кати У., ученицы 5 класса, на тему «Мое самое раннее воспоминание»: «Это было летом. Бабушка Зина на кухне готовила в печке пироги с капустой, а я в это время гуляла на улице. Когда я пришла домой, почувствовала вкусный запах. Я увидела, что бабушка готовит пироги. И сильно на нее рассердилась, потому что она меня не позвала готовить вместе. Я тихо заплакала, бабушка ничего не слышала. Вдруг бабушка Тоня увидела, как капаят мои слезы. Она меня стала успокаивать. Бабушка Зина на меня сильно рассердилась, потому что я всегда обижаюсь на пустяки. Я долго просила у них прощения, и наконец они меня простили. Долго плакала — долго просила прощения, чтоб пожалели и успокоили».*

Отметим также, что девочки чаще мальчиков используют стратегию совладания «говорю сам с собой». С одной стороны, это мысли «вслух», т.е. внешняя речь ребенка, которая затем станет внутренней. Но, с другой стороны, это также способ выражения несогласия зависимой личности со сложившейся ситуацией, за которую эта личность не понесет наказания, т.к. не будет услышана никем, кроме самой себя.

*Рассказ Юли Н., ученицы 1 класса, на тему «Говорю сама с собой»: «Я стою за диваном, чтоб успокоиться от горя, что я разбила кружку. Я говорю сама с собой: „Это неправда. Она сама упала на пол и разбилась“».*

Прямо сказать маме и папе, что не ты повинна в материальной утрате, что кружка «сама упала и разбилась», — конечно, никак нельзя. Этому родители все равно не поверят. А вот совершить внутреннее и внешнее действие наедине с собой (сформулировать мысль и ее вслух проговорить) вполне допустимо. Так, не загоняя чувство вины в подсознание и разряжая его в слова, можно хоть частично сохранить к себе самоуважение.

Мальчикам лучше всего помогают две стратегии: «прошу прощения, говорю правду» и «смотрю телевизор, слушаю музыку» (по 70% положительных ответов); девочкам — «обнимаю, прижимаю, глажу» (78%). Чаще, чем девочкам, мальчикам на уровне тенденции помогает только одна стратегия: «ем или пью» (вспомним расхожий афоризм: путь к сердцу мужчины лежит через желудок). Это тоже может быть следствием полового диморфизма. Энергообмен и энергозатраты у мужчин значительно выше, чем у женщин, поэтому они больше нуждаются в их восполнении [48]. Достоверно чаще, чем мальчикам, девочкам помогают стратегии «молюсь», «обнимаю, прижимаю, глажу». И, на уровне тенденции, —

«говорю с кем-нибудь». Это убедительно показывает, что в трудную для себя минуту женщины больше нуждаются в ком-то, «реальном или воображаемом», с кем они могут вступить в разные формы вербального и невербального взаимодействия. В одиночестве им находиться значительно труднее, чем мужчинам. По данным психологов, во всех культурах девочки демонстрируют лучшие навыки общения, чем мальчики. Это — социальная чувствительность умение использовать речь как средство коммуникации, легкость невербального общения, способность сопереживать, выражать свои эмоции [48].

Было интересно проследить, как у детей меняется частота использования различных стратегий совладания **по мере их взросления**. Мы разделили школьников на две группы: 7–9 лет (143 чел.) и 10–11 лет (103 чел.). Оказалось, что младшие чаще старших переключаются на посторонние занятия: «гуляют, бегают, катаются на велосипеде» и «смотрят телевизор, слушают музыку». Старшие, на уровне тенденции, несколько чаще применяют способ «думаю об этом», т.е. осмысливают и рационализируют сложившуюся ситуацию. Следующий пример показывает, какую сложную мыслительную работу должна провести девочка 11 лет для оправдания своей хронической усталости и недосыпания, вызванных тем, что она очень ответственно относится к учебе.

*Рассказ Наташи Ц., ученицы 5 класса: «Забываю тетрадь и книгу, потому что у меня память куриная. Иногда я об этом вспоминаю, кладу на стол и думаю, что завтра положу в портфель, и забываю, потому что соня и не могу вовремя встать. Очень поздно делаю уроки и не успеваю, и потом поздно ложусь спать, и не высыпаюсь, и меня с большим трудом будят, и после школы очень устаю, прихожу домой и очень долго отдыхаю. По понедельникам и четвергам у меня хореография, и она очень поздно заканчивается, и еще очень много задают».*

*Психолог: «Что тебя заставляет делать все уроки и всегда очень стараться?» — Наташа Ц.: «Потому что я хочу поступить в десятый класс, а туда надо сдавать экзамены». — «Зачем учиться в десятом классе?» — «Чтобы не остаться без работы». — «Но ведь совсем не обязательно заканчивать 10 класс, чтобы работать. Вон в киосках все работают, кто не кончал 10 классов, и во многих других местах...» — «Я хочу стать танцоркой, а в танцевальное училище поступают только после 10 класса». — «Кто тебе это сказал?» — «Преподавательница хореографии, она так поступала».*

Обосновывая необходимость тяжелого повседневного труда, девочка всесторонне обдумывает и осмысливает; свою цель на будущее, стратегию ее достижения, тактику своего ежедневного поведения, возможные последствия отклонения от избранной цели, а также образец для подражания. Конечно, для ребенка 7–8 лет такая (делительная работа еще непосильна).

Возрастные особенности проявились также в том, что у младшей группы детей не было стратегии, которая помогала бы им намного лучше других, а у детей постарше такая стратегия уже определилась («обнимаю, прижимаю, глажу» — 82%). Это может быть связано с ростом полового влечения, характерного для подросткового и юношеского возраста, в основе которого лежит потребность в физическом контакте, нежности, ласке. По сравнению с этой стратегией все другие помогают на порядок хуже. Младшим детям эффективнее, чем старшим, помогают инфантильные стратегии «кусаю ногти», «борюсь, дерусь», «схожу с ума». А старшим — две другие стратегии: «обнимаю, прижимаю, глажу» и «молюсь».

Приведенные нами данные убедительно показывают, что природно обусловленные половые и возрастные особенности детей находят свое отражение в их защитном поведении. Так, отличающая мальчиков (и мужчин всех возрастных групп) большая потребность в калориях и способах их расходования находит свое отражение в том, что копинг-стратегия «ем или пью» помогает им лучше, чем девочкам. И стратегию «сплю» они предпочитают

использовать чаще. Различие по фактору социальной агрессии проявляется в большей склонности мальчиков прибегать для разрядки внутреннего напряжения к стратегиям «борюсь, дерусь» или «дразню кого-нибудь».

С другой стороны, слабость и подчиненность девочек как представителей женского пола выражается в их большей потребности в тесной привязанности, в эмоциональной разрядке через слезы и жалость к себе и другим, в желании решать проблемы, опираясь на силу другого лица (стратегии «обнимаю, прижимаю, глажу», «плачу, грущу», «молюсь», «говорю с кем-нибудь»).

Школьники младшей возрастной группы (7–9 лет) чаще прибегают к поведенческим стратегиям совладания с внутренним напряжением («гуляю, бегаю, катаюсь на велосипеде, «смотрю телевизор, слушаю музыку»). Более старшие дети уже способны осмыслить и рационализировать сложившуюся ситуацию (стратегия «думаю об этом»), т.е. использовать интеллектуальные способы защиты. Это связано с возрастным созреванием их речевых и мыслительных функций.

### 3.5. КОПИНГ-СТРАТЕГИИ У ДЕТЕЙ С РАЗЛИЧНЫМИ СВОЙСТВАМИ ЛИЧНОСТИ

Рассмотрим теперь, как соотносятся копинг-стратегии с личностными свойствами детей, определяемыми по вопроснику Р.Кеттелла (приложение III). Эти связи были установлены с помощью процедуры корреляционного анализа. Вначале обратимся к тем свойствам личности, отклонения которых являются отличительными признаками исследованных нами младших школьников. Это — напряженность, легкая возбудимость, низкий самоконтроль, тревожность и чувствительность.

Дети **напряженные, возбудимые, с низким самоконтролем** склонны использовать стратегии: «дразню кого-нибудь», «схожу с ума», «бью, ломаю, швыряю». Последняя стратегия помогает им эффективно разрядить внутреннее напряжение. Кроме того, для напряженных и возбудимых ребят характерна стратегия «плачу и грущу», а для возбудимых — стратегии «борюсь, дерусь», «кусаю ногти», «говорю сам с собой». Чем обусловлен такой выбор? Напряженных учащихся отличает избыток внутренних побуждений, которые часто не находят практической разрядки в общественно-полезной деятельности. Будучи неспособными в определенный момент сдерживать внутреннее раздражение, они вынужденно выплескивают его вовне. И только после этого испытывают облегчение. У возбудимых ребят процессы возбуждения преобладают над процессами торможения. Они чрезмерно активны, сверхреактивны даже на слабые провоцирующие стимулы, двигательно расторможены. Поэтому им проще всего расслабиться путем активации экспрессивного поведения. Слабость тормозного процесса и неразвитость процессов произвольной регуляции (низкий самоконтроль) усугубляют такие особенности защитного поведения, которые не всегда приемлемы с точки зрения общества.

Отметим, что стратегии аффективного отреагирования были также характерны для школьников, **склонных к риску** («схожу с ума», «бью, ломаю, швыряю», «воплю, кричу», «говорю сам с собой»), **недобросовестных** («бью, ломаю, швыряю», «плачу, грущу», «говорю сам с собой», «воплю, кричу», «кусаю ногти»), **с низким уровнем интеллекта** («дразню кого-нибудь», «борюсь, дерусь»). Детей недобросовестных и склонных к риску объединяет диада стратегий: «бью, ломаю, швыряю» — «воплю, кричу». Они безответственны, легко пренебрегают своими обязанностями, беспечны, и поэтому легко вступают в оппозиционные отношения с социальными нормами и требованиями, используя для защиты реакции активного протеста. Склонность прибегать в качестве защиты к физической и вербальной агрессии, характерная для детей с низким уровнем интеллекта (диада стратегий: «борюсь, дерусь» — «дразню кого-нибудь»), по-видимому, может являться следствием замедленного темпа усвоения социальных нормативов и результатом низкой самооценки.

Интересно, что стратегия «бью, ломаю и швыряю» характеризует также **доминантных** ребят и помогает при **низкой чувствительности**. Рассказ ученицы 5 класса Ани З. позволяет проследить особенности поведения девочки с перечисленными личностными свойствами. При исследовании с помощью вопросника Р.Кеттелла у девочки выявлены: возбудимость (D=10), доминантность (E=9), склонность к риску (F=9), недобросовестность (G=1), реалистичность (I=1), низкий самоконтроль (Q3=2), напряженность (Q4=8).

*Рассказ Ани З. на тему «За что меня уважают и за что — не уважают»: «За что меня уважают: послушная, редко получаю двойки, болею мало, делаю за рядку, помогаю маме, папе, сестре, бабушке, дедушке, не хожу растеряхой и не теряю, аккуратно одеваюсь, не предательница. Не уважают: задира большая, обожаю лазить по деревьям, обожаю драться, выбиваю стекла, отрываю веревки с бельем, купаюсь в майке, разжигаю костры втайне, иногда ругаюсь, дерусь ногами».*

Таким образом, в структуре личности можно выделить не одно, а сразу несколько отклонений личностных свойств, которые побуждают детей снимать внутреннее напряжение через **усиление экспрессивного поведения** (внешнего выражения эмоций). К ним мы относим напряженность, возбудимость, низкий самоконтроль, склонность к риску, недобросовестность, низкий уровень интеллекта, доминантность. Для детей с такими особенностями в трудных жизненных ситуациях типичны реакции активного протеста: взрывные реакции со вспышками гнева, плача, крика, разрушительными действиями и агрессией, возбуждение с аффективным сужением сознания, злонамеренные поступки, прямо или косвенно наносящие вред обидчику. При этом агрессия может быть направлена не только вовне, но также и на самого себя. Любопытно, что в этот перечень вошла стратегия «говорю сам с собой», которую можно рассматривать как вариант стабилизации внутреннего состояния через такое внешнее действие, как проговаривание.

Однако любой фактор, измеряемый посредством вопросника Р.Кеттелла, — это биполярная шкала, где каждый индивид может быть представлен условной точкой. Это означает, что все перечисленные личностные свойства имеют свои противоположные проявления (напряженность — расслабленность, возбудимость — сдержанность и т.д.). Как связаны эти, полярные по отношению к уже рассмотренным, отклонения свойств личности с защитным поведением ребенка?

Оказалось, что **расслабленные, сдержанные и добросовестные** младшие школьники, испытывая напряжение и беспокойство, склонны не возбуждаться, а, напротив, еще больше расслабляться, используя стратегию «стараясь расслабиться, оставаться спокойным». Всем этим ребятам, а также школьникам с **высоким самоконтролем**, такая стратегия помогает особенно хорошо. Кроме того, они умеют справляться с внутренним дискомфортом посредством ухода в детскую работу, т.е. используя разнообразные **замещающие занятия** (стратегии «рисую, пишу, читаю», «гуляю, бегаю, катаюсь на велосипеде», «играю во что-нибудь», «мечтаю, представляю»).

Можно предположить, что, выстраивая защитное поведение, каждый ребенок опирается на характерные для него отклонения (заострения) личностных свойств. Возбудимый еще больше возбуждается, сдержанный и расслабленный, напротив, еще больше расслабляется. Младший школьник с плохим самоконтролем вовсе перестает контролировать себя, а добросовестный включается в те занятия, которые одобряются обществом. По-видимому, заострения личностных свойств можно рассматривать, как **своеобразные «психологические орудия» защиты у детей**. Для проверки этой гипотезы рассмотрим особенности защитного поведения у тревожных и чувствительных младших школьников. Напомним, что эти свойства тоже являются отличительными характеристиками исследованной нами выборки детей.

Для **тревожных** ребят характерны четыре стратегии совладания со стрессом: «плачу, грущу», «молюсь», «говорю сам с собой», «ем или пью». Последняя из них позволяет преодолеть напряжение и беспокойство. Высокая тревожность выражается в постоянной озабоченности, мрачных опасениях и пониженном настроении. Такие дети легко расстраиваются, и поэтому часто плачут и грустят. Когда они чувствуют себя одинокими, то обычно сидят без дела и вынужденно «говорят сами с собой». Можно думать, что типичная для тревожных детей хронически подавленная и неосознаваемая потребность в защите от страха (реализация потребности в опеке со стороны более сильного лица), с одной стороны, провоцирует их использовать копинг-стратегию «молюсь», а с другой — находит свое конкретное выражение в постоянном **желании быть накормленным**. По мнению ряда исследователей, такое пищевое поведение можно трактовать как неосознаваемую **попытку воссоздать защитную связь с матерью** — гарантом сохранения собственного «Я» у тревожного ребенка [41]. Напротив, дети **спокойные (с низкой тревожностью)** в трудной для себя ситуации не испытывают потребности в поддержке со стороны и, наверное, поэтому используют стратегию совладания «остаюсь сам по себе, один».

**Чувствительные** дети тоже прибегают к стратегии «молюсь». Они подвержены влияниям среды, доверчивы подчиняемы, в связи с чем нуждаются в поддержке со стороны более сильного лица. Интересно, что другие типичные для чувствительных школьников особенности копинг-поведения были характерны также для **послушных и осторожных** ребят. Это — уход в замещающие занятия («рисую, пишу, читаю», «играю во что-нибудь») и потребность просить прощения, говорить правду.

В основе стратегии «прошу прощения, говорю правду» (детского варианта взрослой защиты «исповедь») лежит очищение души посредством признания «греха». Для мягкого, сентиментального и зависимого чувствительного ребенка крайне важно не только признать свой реальный или воображаемый «грех», но также непременно получать его отпущение со стороны значимого человека. Без этого его душевный мир будет пребывать в смятении, его будут переполнять страх, страдание и чувство вины. Послушный ребенок тоже зависит от других детей и взрослых, ждет от них поддержки. Недаром стратегия «обнимаю, прижимаю, глажу» — одна из самых эффективных для такого ребенка. Чтобы чувствовать себя в безопасности, он вынужден демонстрировать преданность окружающим. «Уступать» (просить прощения) и тем самым сохранять к себе положительное отношение со стороны более сильных людей — для него естественно. Интересно, что для обеих групп детей характерна стратегия «кусаю ногти» — аффективный тип реакции с агрессией, направленной на самого себя.

Стратегию «прошу прощения, говорю правду» предпочитают использовать и осторожные ребята. Они рассудительны, серьезны и благоразумны. С их точки зрения, этот способ поведения, по-видимому, является одним из тех, которые позволяют наиболее рационально решить возникающие проблемы. Следует отметить, что чувствительным, послушным и осторожным школьникам стратегия «прошу прощения, говорю правду» действительно помогает эффективно избавиться от внутреннего напряжения и беспокойства (чего нельзя сказать о стратегии «молюсь»).

Кроме того, прощения просят дети **с низким уровнем интеллекта**. Отметим, что по данным составителей адаптированного варианта детского вопросника Р.Кеттелла, Э.М.Александровской и И.Н.Гильяшевой, такие школьники чаще представлены в младшей возрастной группе, т.е. среди детей 8–9 лет [1]. В своем рассказе «Мне стыдно» восьмилетний первоклассник Толя С. описывает ситуацию, в которой он вынужден просить прощения, чтобы снизить чувство тяжести и вины за проступок. По результатам психодиагностики, Толя С. — чувствительный (I=8), послушный (E=3) и осторожный (F=4) мальчик с низким уровнем интеллекта (B=2).

*Рассказ Толи С.: «Это было ужасно, это было со мной. Я с друзьями гулял. Вдруг мальчик: „Можно с вами погулять?“. Я разрешил. И он нас подводит. Я его*

ударил по щеке. Мне стало неловко, я покраснел и убежал. Я домой, к маме — смотреть телевизор».

Психолог: «Из-за чего тебе было стыдно?» — Толя С.: «Я же ударил маленького человека. Ему 4 года, а мне 7. Покраснел, хотелось себя ударить по щеке». — «Ты этот случай вспоминаешь?» — «Я это вспоминаю, когда кого-нибудь бью маленького. Когда они меня рассерживают. Я выхожу гулять, а они меня обзывают: баран, идиот». — «А зачем им тебя обзывать?» — «Это их правила». — «Что ты чувствовал, когда мне про этого мальчика рассказывал?» — «Мне сейчас было — как будто я сейчас ударил и убежал, спрятался в школе. У него был большой шрам. Я у него попросил прощения. Он извинил. Его зовут Саша, он на первом этаже живет, там же, где мы».

Подчиненный, зависимый даже от маленьких детей ребенок ввязывается в конфликт, ведет себя неподобающим образом и сам пугается своего поведения. В результате он испытывает чувство вины, ищет защиты у мамы и, только проявив благоразумие и попросив прощения, частично свою вину искупает. Даже после этого отрицательные эмоции сохраняются у него в памяти и сопровождают воспоминание о травмирующем событии («это было ужасно, это было со мной»).

Из других связей между отклонениями личностных свойств и копинг-стратегиями отметим следующую. **Открытым** школьникам снять напряжение и избавиться от беспокойства помогают два способа: они стараются забыть неприятность и расслабиться, оставаться спокойными. По-видимому, это обусловлено экстравертированностью детей. Экстраверсия — интроверсия определяет, от чего преимущественно зависят реакции человека: от внешних впечатлений, возникающих в данный момент времени (экстраверсия), или от его собственных образов, мыслей и переживаний, связанных с прошлым и будущим (интроверсия). В первом случае ребенок не придает большого значения своим внутренним чувствам и сомнениям. То, что происходит во внешнем мире, его интересует значительно больше, постоянно манит к себе. Он легко может переключиться на новую деятельность, поэтому быстро освобождает нервную систему от предыдущей эмоции, забывает о ней и успокаивается.

*Рассказ Ильи Д., ученика 2 класса, на тему «Стараюсь расслабиться и оставаться спокойным»: «Дело было так. Мы с братом поспорили из-за игрушки компьютера. Из-за этого я наполнился злобой. На брата. И сердце смутилось. Потому что поспорили».*

Психолог: «И что же ты делаешь, чтобы в такой ситуации расслабиться и оставаться спокойным?» — Илья Д.: «Играю дальше в компьютер! И обо всем забываю».

Напротив, **замкнутый** (интровертированный) ребенок долго фиксирует внимание и на сущности неприятной ситуации, и на тех отрицательных эмоциях, которые она порождает. Несмотря на характерные для его защитного репертуара стратегии совладания («плачу, грущу», «смотрю телевизор, слушаю музыку», «бегаю или хожу пешком»), он очень долго не может забыть о своих проблемах, и поэтому ему не приносит настоящего облегчения ни одна из используемых копинг-стратегий.

Таким образом, в своем защитном поведении дети опираются на те свойства личности, которые для них наиболее характерны. При этом одни личностные качества базируются на врожденных свойствах темперамента (реактивности, чувствительности, активности, экстраверсии — интроверсии, эмоциональной возбудимости). Другие — социально обусловлены, сформированы в результате воспитания и обучения ребенка. Независимо от своего происхождения, эти характерные для конкретного ребенка заострения свойств личности являются тем своеобразным «психологическим орудием», которые он использует для своей

защиты. Возбудимый — еще больше возбуждается, расслабленный, напротив, еще больше расслабляется. Послушный просит прощения, добросовестный включается в социально-полезную деятельность, а открытый еще больше открывается миру. Обуславливая дезадаптацию в определенных жизненных ситуациях, эмоциональные и поведенческие отклонения личностных свойств у детей в то же время служат важным инструментом для снятия у ребенка чувства напряжения и беспокойства, к которому дети прибегают сначала неосознанно, а затем более или менее осознанно. По нашему мнению, такую связь между заострениями свойств личности и предпочитаемыми стратегиями защитного поведения можно проследить и у взрослых людей, хотя, безусловно, их защитный репертуар значительно шире.

### 3.6. КОПИНГ-СТРАТЕГИИ У ДЕТЕЙ С РАЗЛИЧНЫМИ ТИПАМИ ЛИЧНОСТИ

Катя топала ногами,  
Катя дрыгала руками,  
Катя бегала кругами,  
Билась в стенку головой,  
Ой-ой-ой!

Всех Никита задирает,  
Получает тумаки.  
Кто-то марки собирает,  
А Никита синяки.

*Лев Яковлев*

Личностные свойства проявляются не изолированно, а в определенных сочетаниях. Характерные сочетания свойств образуют типы личности человека. У детей они еще только формируются. Однако психопрофилактическая и психокоррекционная работа с детьми и подростками традиционно базируется на знании их типологии. В этой связи обсудим особенности защитного поведения младших школьников с различными типами личности.

#### ГАРМОНИЧНЫЙ ТИП

Этот тип, как говорит само название, отличает сбалансированность личностных свойств: открытость, высокий уровень интеллекта, уверенность в себе, сдержанность, добросовестность, социальная смелость. Общей по степени предпочтения и эффективности у всех детей гармоничного типа выступает стратегия **«стараюсь расслабиться, оставаться спокойным»**. Умение успешно ее использовать — их преимущество по сравнению с ребятами других типов.

Гармоничных школьников I подтипа, *интеллектуально одаренных*, отличают высокий уровень интеллекта, отсутствие тревожности, общительность, уверенность в себе, сдержанность, доминантность, добросовестность, осторожность, социальная смелость, высокий самоконтроль, расслабленность. Чаще других защитных стратегий они склонны использовать две: **«стараюсь расслабиться, оставаться спокойным»** и **«мечтаю, представляю себе что-нибудь»**. По мнению таких ребят, эти стратегии, наряду со стратегией **«смотрю телевизор, слушаю музыку»**, — самые для них эффективные. По сравнению с другими детьми, эти школьники реже плачут и грустят, меньше думают о неприятностях, значительно легче произвольно расслабляются и успокаиваются.

Благодаря своей открытости и общительности, они не склонны к концентрации на неприятностях, стараются о них побыстрее забыть. Уравновешенность, спокойствие и расслабленность позволяют им даже в стрессовой ситуации оставаться спокойными. Обладая высоким интеллектом, умея хорошо контролировать себя, будучи добросовестными и нормативными, интеллектуально одаренные дети почти не используют копинг-стратегий, не одобряемых обществом. Единственным тревожащим («слабым») местом в структуре их

личности можно считать доминантность. В определенных жизненных ситуациях обострение этого свойства может спровоцировать у ребенка агрессивное поведение (стратегию «**бью, ломаю, швыряю**»). Подобное защитное поведение (по типу аффекта неадекватности) возникает в тех случаях, когда притязания детей, обусловленные их привычной высокой самооценкой, терпят неудачу.

*Учительница младших классов рассказала о таком эпизоде. Один из ее учеников, отличник, отвечал у доски. Он писал под диктовку предложение и вдруг сделал нелепую ошибку. Когда ошибку обнаружили и стали публично обсуждать, девочка, сидевшая на задней парте, от удовольствия хихикнула. Мальчик стремительно повернулся, прошагал к ней через весь класс и ударил на глазах у всех детей и учителя. Здесь так и хочется сказать: «Такой сдержанный и воспитанный ребенок! Мы такого от него никак не ожидали!».*

Характерные черты гармоничных школьников II подтипа, *социально смелых*, — открытость, уверенность в себе, добросовестность, высокий уровень интеллекта, сдержанность. По сравнению с интеллектуально одаренными детьми, у них не столь высок уровень интеллекта, средняя степень уверенности в себе, самоконтроля и уравновешенности и, в то же время, слегка повышенные тревожность и напряженность. По-видимому, в связи с этим они предпочитают использовать не только стратегию «**стараясь расслабиться, оставаться спокойным**», но и стратегию «**обнимаю, прижимаю, глажу**», обеспечивающую психологическую поддержку со стороны. Такое защитное поведение большинству из них приносит облегчение.

По сравнению с ребятами других типов, они не склонны преодолевать трудности с помощью дезадаптивных стратегий активного протеста: ломать и швырять вещи, дразнить других людей, «сходить с ума», кричать, драться, а также «говорить сами с собой». В этом проявляется их социальная нормативность и умение общаться с детьми и взрослыми.

Готовность ребенка этого типа общаться в трудную минуту иллюстрирует следующее высказывание Яны О., 9 лет, с гармоничным социально смелым типом личности. С помощью детского вопросника Р.Кеттелла у нее определены: напряженность (Q4=10), социальная смелость (H=9), высокий уровень интеллекта (B=9), доминантность (E=9), тревожность (O=8), неуверенность в себе (C=4), низкий самоконтроль (Q3=4), открытость (A=6).

*Ответ Яны О. на вопрос контрольной работы «Зачем нужны уроки психологии?»: «Потому что хочется сказать о своем переживании. Хочется с кем-то поделиться. Не хочется, чтобы кто-то это знал, и все-таки хочется рассказать!».*

Итак, в неприятной ситуации гармоничные социально смелые дети могут использовать свой внутренний ресурс — «**поговорить и обсудить**». Это основано на их умении легко вступать в социальные контакты и непринужденно общаться не только со сверстниками, но также с родителями и учителями.

### **ЧУВСТВИТЕЛЬНЫЙ ТИП**

Дети этого типа чувствительны, открыты, сдержанны, добросовестны, расслаблены, уверены в себе, обладают высоким самоконтролем, послушны и осторожны. Сочетание чувствительности, добросовестности, осторожности и послушания — определяющее в структуре их личности. Именно оно лежит в основе предпочтения и эффективного использования чувствительными детьми копинг-стратегии «**прошу прощения, говорю правду**». Предъявляя высокие моральные требования к окружающим и к самим себе, они очень часто переживают чувство вины за происходящее. Груз реального и воображаемого проступков нежная и мягкая душа чувствительного ребенка не выдерживает, поэтому чем скорее этот грех кто-то с души снимет, тем ему легче.



Помимо стратегии «прошу прощения, говорю правду», чувствительные ребята склонны прибегать к стратегии **«обнимаю, прижимаю, глажу»**, реализующей их высокую потребность в поддержке со стороны. Богатое воображение и эстетические наклонности помогают им справляться с напряжением и дискомфортом через уход в мечту и фантазию (стратегия **«мечтаю, представляю»**). По сравнению с интеллектуально одаренными детьми, они чаще плачут и грустят. По сравнению с социально смелыми — чаще «сходят с ума». Последняя стратегия объясняется их повышенной ранимостью и впечатлительностью. Различий в эффективности копинг-стратегий у детей трех сравниваемых групп обнаружено не было.

Можно видеть, что чувствительный ребенок ощущает себя в безопасности, если не испытывает чувства вины. Это бывает в том случае, когда рядом с ним находится кто-то более сильный, кто может не только понять и утешить такого ребенка, но и взять на себя ответственность за разрешение его сомнений и переживаний.

### ТРЕВОЖНЫЙ ТИП

Кроме высокой тревожности детей этого типа отличают чувствительность, социальная робость, послушание, хороший самоконтроль, добросовестность, осторожность и напряженность. В трудных для себя ситуациях тревожные школьники чаще других копинг-стратегий используют две: **«обнимаю, прижимаю, глажу»** и **«рисую, пишу, читаю»**.

Повышенная впечатлительность, излишнее волнение, пониженное настроение и постоянное предчувствие угрозы, опасности — главные особенности тревожных ребят. В отличие от гармоничных детей, они достоверно чаще **плачут, грустят, просят прощения, говорят правду, думают о неприятном событии, остаются одни или говорят сами с собой**. Это может быть следствием их социальной робости и эмоциональной неустойчивости. Чувствуя себя в общении не очень уверенно, они чаще чувствительных детей используют для снятия напряжения такую защитную стратегию, как **«кусаю ногти»**, а отдыхают лучше всего с помощью стратегии **«сплю»**, которая через сновидения помогает им разрядить страх, тревогу и беспокойство.

В качестве иллюстрации приведем рассказ Эльвиры У., 8 лет, с тревожным типом личности. Ее отличительные Свойства: тревожность (О=8), социальная робость (Н=3), сдержанность (D=3), послушание (Е=3), чувствительность (I=7).

*Рассказ Эльвиры У. по рисунку «Мне стыдно»: «Мама меня в угол поставила. Не помню почему. Помню, что стыдно».*

*Психолог: «И что ты там, стоя в углу, делаешь?» — Эльвира У.: «Плану. Потно становится. Плохо. Мама побила. Больно, стыдно, несправедливо». — «И что ты будешь дальше делать?» — «Хочется теперь сделать что-то хорошее».*

За проступок мама наказала дочку: «побила и поставила в угол». Стратегии совладения, о которых девочка рассказала, это: 1) «плачу, грущу» (эмоциональное отреагирование через слезы и жалость к себе), 2) «думаю об этом», «говорю сама с собой» (обдумывание, осмысление отношения к ситуации), 3) социально нормативное поведение — желание «сделать что-то хорошее». Для послушного ребенка это может означать — тихо играть, делать уроки, попросить прощения. Второй рассказ Эльвиры У. показывает, как ее тревога и детские страхи проявляются в сновидениях.

*Рассказ Эльвиры У. «Сон, который меня взволновал»: «Мне приснилось, что я еду в школу одна. Я ехала на трамвае. Ко мне подошел дядя, схватил меня за шиворот и, когда дверь открылась, бросил меня на улицу. Потому что я на него смотрела».*

Тревожность и социальная робость девочки выражаются в том, что она даже боится поднять глаза на взрослых. Это означает, что взрослый мир такому ребенку все время, ежеминутно, предстает как одна большая опасность. Символически этот глобальный страх олицетворяет «дядя», который выбросил ее из трамвая только потому, что она осмелилась на него посмотреть. Конечно, чуть-чуть критиковать этот мир можно, но только внутри себя (мысль «несправедливо» из рассказа «Мне стыдно»). А вообще-то — нужно подчиняться. И очень хорошо себя вести — тихо делать уроки и ежеминутно просить прощения. А то еще «на улицу бросят»...

Отметим, что, по сравнению с другими детьми, тревожные **ребята эффективно используют замещающую активность** (стратегии «рисую, пишу, читаю», «играю», «мечтаю, представляю»). Таким образом, они способны снизить уровень своей тревоги через конкретные физические или умственные действия, которые легко могут организовать взрослые, окружающие таких детей.

### ДОМИНИРУЮЩИЙ ТИП

Характерные личностные свойства ребенка этого типа — напряженность, тревожность, доминантность, недобросовестность, низкий самоконтроль, возбудимость, высокий уровень интеллекта, склонность к риску. Из всех копинг-стратегий доминирующие дети чаще всего используют три: **«обнимаю, прижимаю, глажу», «стараюсь забыть» и «смотрю телевизор, слушаю музыку»**. Две последние стратегии помогают им лучше всего.

Напряженность, возбудимость и низкий самоконтроль не позволяют этим школьникам в трудных ситуациях произвольно расслабляться и оставаться спокойными. Снизить уровень внутреннего дискомфорта им частично удастся посредством **активного использования аффективных способов разрядки с агрессией, направленной вовне** (стратегии «бью, Ломаю, швыряю», «воплю, кричу», «дразню кого-нибудь», «схожу с ума», «говорю сам с собой»). Но все эти способы поведения обычно пресекаются обществом.

Приведенные ниже рассказы Оли А., девочки доминирующего типа, помогают понять рисунок поведения таких школьников. При исследовании личностных свойств у нее определены: доминантность (E=9), напряженность (Q4=9), высокий уровень интеллекта (B=8), возбудимость (D=8), тревожность (O=8), склонность к риску (F=7), замкнутость (A=3), недобросовестность (C=3), низкий самоконтроль (Q3=3).

*Рассказ Оли А. на тему «Меня раздражают люди...»: «Меня раздражают люди: злые, самолюбивые, гордые. Они не обращают ни на кого внимания, гордые ходят с поднятыми носами и хвастаются. Простые люди ощущают, что не должны существовать, и уходят от них. Потому что на них не обращают внимания.*

*Я чувствую злость и хочу влезть с ними в драку. Я люблю, когда со мной общаются. Когда я злая, я на всех ору. Они действуют на нервы».*

Доминирующая и склонная к самоутверждению девочка не хочет смириться с тем, что ребята на нее не обращают внимания. И тогда доминантность, как свойство личности, проявляется через механизм проекции — приписывание другим людям собственных нежелательных качеств (выражение «злые, самолюбивые, гордые») Ведущей эмоцией в этом случае выступает гнев. Он побуждает девочку защищаться: драться и орать. Однако прямое агрессивное поведение возможно не во всех случаях жизни.

*Рассказ той же девочки на тему «Несправедливость»: «Мой брат намусорил в большой комнате. Когда мама пришла, она меня отругала. 1. Я пытаюсь объяснить, что это не так. 2. Я чувствую несправедливость. 3. Я думаю, что брату нужно навредить, побить. 4. Мне помогает мой игрушечный зайчик. 5. Хочется лечь в постель. Там я одна, и тепло, и никого не видишь. Накрываюсь с головой, прижимаю ноги и лежу очень тихо. Чтобы никто не трогал».*

Орать на маму сложнее, чем на своих сверстников. С ней можно вступить в пререкания, пытаясь объяснить несправедливость обвинений. Или можно строить планы активных, привычных для себя агрессивных поступков («навредить», «побить») по отношению к «вредителю» брату. И только осознав бесперспективность этих действий, можно остаться в одиночестве и наконец успокоиться, прижав к себе игрушечного зайчика. Зайчик не умеет говорить и поэтому обязательно разделит все сомнения и тяжелые переживания ребенка.

Отметим, что дети доминирующего типа значительно реже, чем социально смелые и тревожные школьники, используют замещение с помощью детского варианта ухода в работу (стратегия «рисую, пишу, читаю»). Наши данные показывают, что они не придают слишком большого значения отметкам, много конфликтуют, шалят. А такая важная с точки зрения взрослых людей стратегия поведения, как «прошу прощения, говорю правду», — помогает им хуже, чем чувствительным, тревожным и интровертированным ребятам. Уступать (просить прощения) легко послушным и подчиненным, но никак не доминантным и независимым. Таким образом, самой эффективной стратегией защиты, с точки зрения детей этого типа, **является уход в приятные отвлекающие занятия**, например, в просмотр телепередач или слушание музыки. С их помощью они быстро забывают о своих неприятностях. При этом надо иметь в виду, что если окружающие пытаются противодействовать интересам и стремлениям доминирующих детей, стараются подавить, запретить, то легко возникают конфликтные ситуации на основе формирования реакций активного протеста. Нужно так организовать деятельность этих школьников, чтобы их потребность в самоутверждении, рискованных занятиях и развлечениях была удовлетворена социально приемлемым образом. Это могут быть общественная или творческая деятельность, в которой ребенок успешен, уважаем и превосходит других, либо туристические походы, другие спортивные достижения на грани возможного, которые позволяют детям удовлетворить жажду риска, испытывать гордость, удовлетворение собой и наслаждаться разрядкой в результате преодоления трудностей и опасностей.

## ИНТРОВЕРТИРОВАННЫЙ ТИП

Детей этого типа отличают замкнутость, неуверенность в себе, возбудимость, недобросовестность, робость, тревожность, низкий самоконтроль и очень высокий уровень внутренней напряженности. Чаще других копинг-стратегий они применяют три: **«плачу, грущу», «обнимаю, прижимаю, глажу» и «смотрю телевизор, слушаю музыку»**. Привычка плакать и грустить, т.е. склонность к отрицательным переживаниям, — их главное отличие от гармоничных детей.

Выделяют два подтипа интровертированных ребят: активный и пассивный. Школьников I подтипа, *активных*, отличают высокий уровень интеллекта и доминантность. Кроме стратегий, характерных для всех интровертированных детей, они склонны также использовать стратегию **«прошу прощения, говорю правду»**, которая, наряду со стратегией «обнимаю, прижимаю, глажу», им помогает лучше всего.

По сравнению с интеллектуально одаренными школьниками, ребята I подтипа часто **грустят и думают о неприятностях**. По сравнению с социально смелыми детьми — **«сходят с ума», бьют, ломают, швыряют вещи, дразнят других и говорят сами с собой**. Склонность к реакциям активного протеста отличает их также от тревожных и чувствительных младших школьников. Именно **при сочетании или чередовании пассивного и активного протеста эмоций горя и гнева** у интровертированных активных детей **наступает эффективная разрядка**. Такой способ совладания со стрессом не характерен для других типов личности.

Отметим, что по ряду личностных свойств (высокий уровень интеллекта, доминантность, недобросовестность) и предпочитаемых копинг-стратегий («бью, ломаю, швыряю», «схожу с ума») интровертированные активные дети похожи на доминирующих ребят. Однако они более замкнуты, застенчивы, не склонны к риску и значительно больше напряже-

ны, тревожны, возбудимы и неуверенны в себе. Поэтому, в отличие от доминирующих детей, интровертированные активные ребята глубже **переживают горе в себе**: плачут, грустят и молятся Богу. Лучше, чем доминирующим, им помогают снизить напряжение стратегии, в основе которых лежит **поиск социальной поддержки**: «обнимаю, прижимаю, глажу», «прошу прощения и говорю правду», «ем или пью». Они склонны **направлять агрессию не только вовне, но и на себя** (стратегия «кусаю ногти»). Можно констатировать, что социально не одобряемые стратегии активного протеста (по типу «бью, ломаю, швыряю») они используют в тот момент, когда никакие другие способы преодоления стресса уже не помогают. Это скорее можно трактовать как срыв высшей нервной деятельности на высоте аффекта, а не как привычный для них способ разрешения неприятной или конфликтной ситуации.

В разделе 5.5 представлен комплексный пример защитного поведения девочки с интровертированным активным типом личности.

Для интровертированных ребят II подтипа, *пассивных*, высокие значения интеллекта и доминантности не характерны. Помимо стратегии «**плачу, грущу**», самыми часто используемыми у них оказались стратегии «**обнимаю, прижимаю, глажу**», «**говорю сам с собой**», «**смотрю телевизор, слушаю музыку**». В отличие от интровертированных активных ребят, пассивные дети реже используют стратегии «**говорю с кем-нибудь**», «**прошу прощения и говорю правду**», «**гуляю, бегаю, катаюсь на велосипеде**». **Избегание социальных контактов и физического напряжения** — их существенное отличие и от всех других младших школьников.

Для интровертированных пассивных ребят тоже характерно сочетание горя и гнева вотреагировании. Так, по сравнению с социально смелыми ребятами, они значительно чаще «сходят с ума», бьют, ломают и швыряют вещи, говорят сами с собой и реже — спят или говорят с кем-нибудь. Однако лучше всего они справляются с внутренним напряжением, когда **остаются одни и уходят в мечту, фантазию**.

У всех ребят интровертированного типа контроль за окружающей действительностью снижен в силу замкнутости и социальной робости. Они живут в собственном внутреннем мире, придавая большое значение своим чувствам, мыслям и образам. Реакции таких детей больше зависят от их настроения, переживаний и сомнений, а не от внешних впечатлений, возникающих в данный момент времени. Поэтому им трудно отвлечься от отрицательных эмоций, быстро забыть о них и успокоиться. Именно с этим, по-видимому, связана высокая частота использования интровертированными детьми стратегии «плачу, грущу». При этом можно проследить существенное отличие между копинг-поведением детей активного и пассивного подтипов. Активные дети, в силу высокого интеллекта и характерной для них направленности на познавательную деятельность, посредством **интеллектуальной активности** могут реализовать присущую им потребность в самоутверждении. Несмотря на свою застенчивость и социальную робость, они способны также осуществлять поиск социальной поддержки и взаимодействовать с теми, кто разделяет их интересы, может понять, защитить и утешить.

В отличие от этого, интровертированные пассивные дети склонны к уходу в себя, к избеганию социальных контактов и физического напряжения. Характерная для них реакция ухода, как правило, сопровождается страхами, депрессивным фоном настроения, расстройствами сна, повышенной утомляемостью [4]. В неприятных для себя жизненных ситуациях эти учащиеся с высокой частотой предпочитают использовать всего четыре из одиннадцати стратегий совладания со стрессом. Однако ни одна из этих стратегий не позволяет им эффективно снизить внутреннее напряжение и беспокойство. Можно констатировать, что стрессоустойчивость у этих ребят — самая низкая. Их можно рассматривать как «группу риска» возможной психической и социальной дезадаптации которая, в связи с этим, нуждается в постоянном психологическом сопровождении.

## ИНФАНТИЛЬНЫЙ ТИП

Детей такого типа характеризуют замкнутость, низкий уровень интеллекта, неуверенность в себе, социальная робость, низкий самоконтроль, напряженность. Выделяют два подтипа инфантильных детей: моторно-расторможенные и апатичные.

Ребят I подтипа, *моторно-расторможенных*, помимо общих для всех инфантильных ребят особенностей, отличает легкая возбудимость. Чаще других стратегий совладания они используют две: **«обнимаю, прижимаю, глажу»** и **«смотрю телевизор, слушаю музыку»**. Лучше всего им помогают справиться с напряжением стратегии **«обнимаю, прижимаю, глажу»** и **«сплю»**.

Инфантильные моторно-расторможенные дети чаще, чем интеллектуально одаренные, плачут. Чаще, чем социально смелые, — дерутся и дразнят других, «сходят с ума» и реже — говорят с другим человеком. Указанные дезадаптивные стратегии им помогают больше, чем другим младшим школьникам. По рисунку поведения в конфликтной ситуации эти ребята похожи на доминирующих. Разница заключается в том, что инфантильные моторно-расторможенные дети направляют агрессию на людей (которые, возможно, их унижали), а доминирующие дети — на неодушевленные предметы.

*Апатичных* детей (II подтип), помимо общих для инфантильного типа свойств личности, характеризуют сдержанность, чувствительность и высокая тревожность. Чаще других копинг-стратегий они используют пять: **«играю», «мечтаю», «смотрю телевизор», «думаю об этом»** и **«стараясь расслабиться»**. Последняя стратегия помогает им лучше всего. В отличие от гармоничных школьников, апатичные больше думают о неприятностях. В отличие от социально смелых — больше мечтают, играют, смотрят телевизор и говорят сами с собой. Стратегия **«говорю сам с собой»**, а также стратегии **«гуляю вокруг дома или по улице», «воплю и кричу»** помогают им больше, чем социально смелым школьникам.

Основные отличия апатичных детей от моторно-расторможенных — сдержанность и чувствительность. По спектру копинг-стратегий апатичные оказались более социально адаптированными. Они чаще, чем моторно-расторможенные, используют стратегии «мечтаю», «играю», «говорю правду» и «смотрю телевизор». Им больше помогает, когда они расслабляются, мечтают, думают о неприятностях или гуляют, бегают, катаются на велосипеде, т.е. ведут себя так, «как и подобает вести себя детям».

Представленные нами экспериментальные данные описывают широкий спектр осознанных защитных стратегий совладания, которые используют младшие школьники с различными типами личности для того, чтобы снизить уровень внутреннего напряжения, справиться с тревогой и беспокойством в трудных и неприятных жизненных ситуациях. Выявленные нами особенности копинг-поведения, характерные для определенных типов личности, позволяют не только констатировать наличие индивидуальных различий детской защиты, но и объяснить их внутренние механизмы, прогнозировать вероятность формирования того или иного вида защитного поведения у конкретного ребенка. Эти результаты могут быть использованы в практике работы психолога с детьми: в процессе психологического сопровождения, оказания психологической помощи, при консультировании, коррекции, психотерапии.

\* \* \*

В данной главе мы рассмотрели особенности детского защитного поведения. Поведенческие акты «зримы»: их проявления способен наблюдать даже ребенок младшего школьного возраста. Это позволило нам взглянуть на детскую защиту не с точки зрения взрослых, а **глазами самих детей**, которые не только замечают характерные черты своего защитного поведения, но и отдают в них себе отчет, т.е. осознают, какие стратегии совладания с внутренним напряжением и беспокойством для них наиболее эффективны. Нами был составлен перечень стратегий, которые младшие школьники предпочитают использовать в трудных и неприятных жизненных ситуациях. Удалось раскрыть их содержание и

выделить те из них, которые лучше всего помогают детям. Это стратегии: «сплю»; «рисую, пишу, читаю»; «прошу прощения или говорю правду»; «обнимаю, прижимаю, глажу»; «гуляю, бегаю, катаюсь на велосипеде»; «старюсь расслабиться, оставаться спокойным»; «гуляю вокруг дома или по улице»; «смотрю телевизор, слушаю музыку»; «играю во что-нибудь»; «остаюсь сам по себе, один»; «мечтаю, представляю себе что-нибудь»; «молюсь».

На первый взгляд кажется, что поскольку эти способы самопомощи все взрослые люди прекрасно знают, то могут успешно использовать это знание в своем взаимодействии с детьми. Однако на практике часто обнаруживаешь обратное. Например, взрослые заявляют, что ребенку нельзя гулять во дворе, потому что это опасно (и тогда он вообще не гуляет), или запрещают ему смотреть телевизор, потому что это — пустая трата времени. Или родители говорят, что животных заводить не стоит — потому что с ними много мороки. А то, что кот, собака или какое-либо другое животное способствуют формированию у ребенка многих положительных качеств, играют с ним и при этом никогда его не ругают, — почему-то во внимание не принимается. По нашему мнению, воспитывающие детей взрослые обязательно должны знать их стратегии совладания с внутренним напряжением и беспокойством. Кроме того, они должны стремиться, по возможности, использовать их именно в приведенной выше последовательности. Например: «Давай поспим, а случившееся обсудим завтра». Или: «Пойди побегай, поиграй, покатайся на велосипеде, а потом поешь, приляг и расслабься».

Приведенные в этой главе рассказы детей продемонстрировали, насколько по-разному они реагируют на жизненные трудности и неприятности. Кто-то плачет и страдает, кто-то пытается протестовать и отстаивать свои права. Существенно, что половые и возрастные особенности детей находят свое отражение в их защитном поведении. Так, отличающая мальчиков большая потребность в калориях и способах их расходования находит свое отражение в том, что стратегия «ем или пью» помогает им лучше, чем девочкам, и стратегию «сплю» они предпочитают использовать чаще. Различия по фактору социальной агрессии проявляется в большей склонности мальчиков прибегать для разрядки внутреннего напряжения к стратегиям «борюсь, дерусь» или «дразню кого-нибудь». С другой стороны, слабость и подчиненность девочек как представителей женского пола выражается в большей потребности в тесной привязанности, в защите, в желании разрешать трудности, опираясь на силу и помощь другого лица.

Школьники младшей возрастной группы чаще прибегают к поведенческим способам совладания с конфликтом, более старшие — уже способны осмыслить и рационализировать сложившуюся ситуацию, т.е. использовать интеллектуализацию.

В нашем исследовании отчетливо выявилось, что, выстраивая свое защитное поведение, дети опираются на те свойства личности, которые для них наиболее характерны. При этом одни личностные качества базируются на врожденных свойствах темперамента, другие скорее обусловлены социально и сформированы в результате воспитания и обучения ребенка. Независимо от своего происхождения, эти характерные для каждого конкретного ребенка эмоциональные и поведенческие заострения свойств личности являются тем своеобразным «психологическим орудием», которое он использует для защиты. Возбудимый — еще больше возбуждается, расслабленный, напротив, еще больше расслабляется. Послушный и зависимый просит прощения, добросовестный включается в социально-полезную деятельность, а ребенок с низким уровнем интеллекта спит, ест и пьет. Обуславливая дезадаптацию в определенных жизненных ситуациях, эмоциональные и поведенческие отклонения личностных свойств у детей в то же время служат важным инструментом для снятия у ребенка чувства напряжения и беспокойства, к которому дети вначале неосознанно, а затем все более и более осознанно прибегают.

Определенные сочетания личностных свойств образуют типологические варианты формирования личности ребенка. На их основе в подростковом возрасте сформируются типы характера и его акцентуации как проявления крайних вариантов нормы развития характера, при которой отдельные черты очень усилены, заострены. Тип акцентуации обуслав-

ливает повышенную уязвимость личности к одним внешним воздействиям при хорошей устойчивости — к другим [59, 60]. Анализируя способы совладания со стрессом, отличающие младших школьников с различными типами личности, мы показали, что наряду с типичными для всех детей существуют и специфические для каждого типа стратегии поведения, как социально одобряемые, так и социально не одобряемые. Даже если самому ребенку такие способы защитного поведения и помогают справиться с внутренним напряжением и беспокойством, они могут быть не приемлемы с точки зрения общества и тем самым обуславливать социальную дезадаптацию личности. Поэтому так важно вовремя заметить «слабые места» характера и начать своевременную психокоррекционную работу.

Рассказы детей о многом заставляют задуматься. Например, о том, зачем ребенку надо плакать, драться и расшвыривать вещи по углам. Или о том, как важно родителям и воспитателям знать любимых героев своих детей. Или о необходимости воспитания нравственных критериев и религиозности. Когда родителей рядом нет, Бог ведь все видит!

Мы проанализировали конкретные жизненные ситуации, которые сами дети относят к трудным и неприятным. Детская память хранит воспоминания о них. Именно эти ситуации дети по просьбе психолога смогли воспроизвести, нарисовать, описать и, таким образом, вновь пережить и отреагировать. С точки зрения взрослого, не все они стоят того, чтобы обращать на них внимание. Но сами дети ждут поддержки от взрослых, потому что переживают именно эти события! В такие моменты отражаемая реальность полностью сливается с переживаниями ребенка и его отношением к миру. И тогда детям бывает очень трудно самостоятельно оценить свои переживания и успешно справиться с ними.

Рассмотренные в этой главе стратегии совладания со стрессом включают в себя в качестве составных элементов и детские поведенческие реакции, и психологические защитные механизмы. Проявлению механизмов психологической защиты у детей посвящена следующая глава.

## Глава 4

# МЕХАНИЗМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ У ДЕТЕЙ

### 4.1. СОЗНАТЕЛЬНОЕ И БЕССОЗНАТЕЛЬНОЕ

Мышонку снился странный сон,  
Что не мышонок он, а слон,  
Что в Африку приехал он,  
В слоновью лег кровать.

*Григорий Остер*

Как говорил К.Юнг, сознание подобно пленке на поверхности бессознательного с его неведомыми глубинами. Сознанию свойственна некоторая узость. В каждый конкретный момент времени оно способно работать лишь с ограниченным объемом материала. Все остальное при этом оказывается бессознательным [130]. Анализируя в предыдущей главе эффективные с точки зрения самих детей и, значит, осознаваемые ими стратегии совладания с внутренним напряжением и беспокойством, мы постоянно отмечали, что каждая из них включает, помимо осознанных, бессознательные защитные механизмы. Действительно, трудно понять содержание детской стратегии «смотрю телевизор» без учета подсознательного механизма идентификации, а стратегии «стараюсь забыть» — не касаясь психических автоматизмов подавления и отрицания.

В этой главе мы рассмотрим, как дети защищаются от внешней и внутренней опасности **не отдавая себе в этом отчета**, то есть на уровне их бессознательного. В этом случае в основе такой адаптации к новой реальности **лежат внутренние изменения человека** (подсознательная обработка поступающей информации), а не изменения во внешней среде или поиск такой среды, которая в этих условиях более благоприятна для функционирования.

Проиллюстрируем взаимодействие сознательного и бессознательного уровней психики с помощью примера [75]. Психолог попросил детей нарисовать картинку на тему «Если бы у меня была волшебная палочка, я бы превратилась в...» Ученица 4 класса Оля К. нарисовала «бабочку-человека», рассказала о ней и ответила на вопросы психолога:

*«Если бы у меня была волшебная палочка, я бы превратилась в бабочку-человека. Звали бы меня Людочка, Я бы жила в бутоне розы. Я бы дружила с мотыльками и бабочками. Меня бы любили за то, что я была веселой и доброй».*

*Психолог: «Почему бы ты превратилась именно в бабочку-человека?» — Оля К.: «Мне нравятся бабочки. Я хочу сохранить свое лицо. Бабочки очень красивые, легкие, беззаботные». — «Ну и что?» — «У них все бесплатно, и когда хочешь, тогда и ешь. В каждом-каждом цветке есть пыльца». — «Что бы ты ела?» — «Пчелиный мед, сок с деревьев, пыльцу с цветов». — «Но это едят бабочки. А что бы ты ела как человек, ведь ты превратилась в бабочку-человека?» — «Мороженое, арбуз, ягоды. Фрукты. Овощи: огурцы, помидоры, сладкий перец, чеснок, лук, капуста, морковь. Сладости, мясо, макароны, мучное».*

В этом примере проявляется действие установки — готовности человека совершить определенное действие или реагировать в определенном направлении. Установка возникает при встрече двух факторов: потребности, или внутренней нужды человека в чем-либо, — и ситуации, в которой эта потребность может быть удовлетворена. Тема «Если бы у меня была волшебная палочка» явилась в данной ситуации лишь внешним пусковым раздражителем конкретной деятельности ребенка — рисования. Однако содержание этой деятельности было обусловлено не темой рисунка, а внутренними психическими детерминантами в виде



двух разных установок — осознанной и неосознанной. На сознательном уровне готовность превратиться в бабочку была связана с привлекательностью для ребенка ее внешних признаков («бабочки очень красивые, легкие, беззаботные»). Неосознанная установка была спровоцирована скрытым доминантным, существующим помимо сознания, состоянием голода. По-видимому, желание бесплатно и беспрепятственно «есть тогда, когда хочешь» и явилось тем бессознательным психическим стимулом, который определил целостное поведение ребенка.

Этот пример иллюстрирует также действие психического защитного механизма идентификации (неосознаваемое отождествление себя с другим, перенос на себя чувств и качеств желаемых, но недоступных). Благодаря идентификации можно изменить свое «Я» таким образом, чтобы оно было лучше приспособлено к социальному окружению. Содержание такого процесса психологической адаптации выражается формулой: **конфликт — тревога — защитные реакции**. Конфликт выступает как результат несоответствия актуальных потребностей личности условиям и нормам окружающей социальной среды. Следствием же конфликта является состояние тревоги, субъективное переживание которого сигнализирует о нарушении внутреннего равновесия. Разрешение конфликта происходит на бессознательном уровне за счет работы системы психологической защиты. В рассматриваемом нами примере не осознаваемое девочкой внутреннее состояние голода, которое не могло быть удовлетворено в момент рисования в реальности, заставляет ее с помощью фантазии превратиться в бабочку, т.к. бабочки всегда могут поесть — у них, во-первых, «все бесплатно», а во-вторых, «в каждом-каждом цветке есть пыльца». Такое изменение идеального представления о себе частично нейтрализует внутренний дисбаланс и смягчает переживаемый ребенком внутренний конфликт между неосознаваемым желанием и отсутствием возможности его осуществить.

Система психических защитных механизмов, выполняющая роль ограждения внутреннего мира человека от информации, которая может разрушить его душевное равновесие, формируется с накоплением жизненного опыта. Она включает в себя входной контроль (цензуру) и несколько форм переработки травмирующей информации, позволяющих убрать или снизить ее травмирующее влияние (отрицание, подавление, вытеснение, проекция, идентификация, рационализация и др.) Цензура как страж на посту, инспектирует все поступающее на входы сознания, тщательно контролируя каждое ответное душевное движение, и не пропускает, блокирует опасные сигналы. Таким образом устраняются или сводятся к минимуму отрицательные эмоции, встают барьеры на пути удовлетворения антисоциальных, инстинктивных потребностей, заставляя их искать обходные пути, частичные или символические способы реализации.

Как уже отмечалось выше, в защитных процессах участвуют все психические функции, но каждый раз одна из них может доминировать и брать на себя основную часть работы по преобразованию травмирующей информации. Это могут быть восприятие, внимание, память, воображение, мышление, эмоции. **Очень важно, что психологическая защита срабатывает автоматически, обуславливая непредставленность в сознании смыслового материала, подвергшегося воздействию защиты, и бессознательность самого защитного процесса.**

Поскольку общая черта всех видов защиты — их независимость от сознательных желаний и намерений, то наблюдать можно только внешние проявления. В поведении могут появиться немотивированная робость, неуверенность в себе, мнительность или, напротив, демонстративность и неоправданный оптимизм. Бессознательное удивляет, расстраивает и даже ошеломляет нас своими эмоциями, воодушевлением, настроением, обмолвками, сновидениями, фантазиями, видениями, психосоматическими расстройствами. Каждое воздействие бессознательного на поведение и сознание, кроме того, сопровождается физическими явлениями, такими как покраснение, заикание, изменение ритма дыхания, мускульные спазмы, изменение положения тела и т.п.

Организация защитного процесса — важная и необходимая составная часть развития личности ребенка. Рассматривая детское развитие как процесс постепенной социализации, подчиняющийся закону перехода от принципа удовольствия к принципу реальности, А.Фрейд подчеркивала, что шансы ребенка стать здоровым во многом зависят от того, насколько его «Я» способно вынести лишения, т.е. преодолеть неудовольствие и быть способным самостоятельно принимать решения. Ребенок является незрелым до тех пор, пока его инстинктивные желания и их осуществление разделены между ним и его окружением таким образом, что желания остаются на стороне ребенка, а решения об их удовлетворении или отказе от удовлетворения — на стороне внешнего мира. По мнению А.Фрейда, почти все нормальные элементы детской жизни, такие как жадность, корысть, ревность, желание смерти кому-то, толкают ребенка в направлении десоциальности. Социализация — это защита от этих естественных желаний. Под ее влиянием некоторые инстинктивные желания вытесняются из сознания, другие переходят в свою противоположность или направляются на другие цели. Становление принципа реальности и развитие мыслительных процессов открывает путь для новых механизмов социализации, таких как идентификация и интеллектуализация. Ребенок теперь способен не только подчиняться моральным требованиям своего социального окружения и сам принимать в них участие, но также имеет возможность переоценить нежелательную информацию удобным для себя образом [146].

Единой классификации механизмов психологической защиты до настоящего времени не существует, однако наиболее изученными и общепринятыми являются: *отрицание, подавление, вытеснение, проекция, идентификация, рационализация, отчуждение, замещение, сновидение, сублимация*. Анализируя рисунки и рассказы детей младшего школьного возраста, нам удалось, в большей или меньшей степени, зафиксировать действие практически всех перечисленных выше механизмов. Рассмотрим их действие более подробно.

## 4.2. ОТРИЦАНИЕ

Отрицание — это стремление избежать новой информации, не совместимой со сложившимися представлениями о себе. Защита проявляется в игнорировании потенциально тревожной информации, уклонении от нее. Это как бы барьер, расположенный прямо на входе воспринимающей системы. Он не допускает туда нежелательную информацию, которая при этом необратимо теряется для человека и впоследствии не может быть восстановлена. Таким образом, отрицание приводит к тому, что некоторая информация ни сразу, ни впоследствии не может дойти до сознания.

В качестве прототипа отрицания нередко рассматривают сон как выключение из потока внешних событий (не сновидение). Возникая одним из первых в онтогенезе, отрицание предохраняет младенца от перевозбуждения со стороны внешнего мира. Наиболее примитивные формы отрицания: невидение, неслышание — могут реализовываться либо через отвлечение внимания, либо через механизм отрицательных галлюцинаций (такого нарушения зрительного восприятия, когда человек не видит некоторых предметов, находящихся в поле зрения, при нормальном восприятии других). Способность детей отключать произвольное внимание во время бодрствования — следующий (после засыпания) шаг в развитии перцептивного отрицания. Невозможность избежать неприятного события может компенсироваться отрицанием не его самого, а его тревожащего смысла. Эта форма отрицания возникает в возрасте двух лет, когда активно формируется речь. В этом смысле лживость маленьких детей нередко имеет чисто защитную функцию.

Итак, при отрицании переориентируется внимание. Его направление меняется так, что человек становится особо невнимательным к тем сферам жизни и граням событий, которые чреватые для него неприятностями. Например, родители могут долго и эмоционально ругать своего ребенка за очередную проделку и вдруг с возмущением обнаружить, что он давно уже «отключился» и ровным счетом «никак» на их нравоучения не реагирует. Зачем

переживать, что ты «хулиган» и «не оправдал надежд», если можно этого просто не слышать (не знать) и никакой вины в связи с этим не испытывать!

Отрицание может позволить человеку и превентивно (с опережением) отгородиться от травмирующих событий. Таким образом действует, например, страх перед неудачей, когда человек стремится не оказаться в ситуации, в которой он может потерпеть поражение. У многих детей это проявляется в избегании соревнований или в отказе от занятий, в которых он не силен, особенно по сравнению с другими детьми.

Стимул для запуска отрицания может быть не только внешним, но и внутренним, когда человек старается о чем-то не думать, отогнать мысли о неприятном. Если в чем-то никак нельзя признаться себе самому, то наилучшим выходом остается, по возможности, не заглядывать в этот страшный и темный угол. Нередко в конце учебного года родители с ужасом узнают, что их ребенку грозит двойка, не только четвертная, но и годовая. И ничего исправить уже нельзя, потому что в журнале стоят одни сплошные двойки. Страх осознать, что он может остаться на второй год, заставляет ребенка игнорировать опасную ситуацию и, скрывая ее от родителей, вести себя так, как будто ничего особенного не происходит.

Обобщенная оценка опасности информации производится при ее предварительном целостном восприятии и ее грубой эмоциональной оценке как «названия чего-то нежелательного». Подобная оценка приводит к такой перенастройке внимания, когда детальная информация об этом опасном событии полностью исключается из последующей переработки. Внешне человек либо отгораживается от новых сведений («Это есть, но не для меня»), либо не замечает их, считая, что их нет. Многие дети, прежде чем начать смотреть фильм или читать новую книжку, задают вопрос: «А какой там конец, хороший или плохой?». Если конец плохой — телевизор немедленно переключается на другую программу, а книжка помещается обратно на полку. Избегаются все темы, ситуации, люди, мероприятия, подозреваемые в провоцировании у себя нежелательных эмоций. Так или иначе, но возникает как бы внутренняя эмиграция.

Примером такого детского защитного поведения служит прекрасный рассказ Виктора Драгунского «Не пиф! Не паф!», в котором жалостливый Дениска так переделывает считалку про зайца, который вышел погулять:

Раз, два, три, четыре, пять,  
Вышел зайчик погулять.  
Вдруг охотник выбегает...  
Прямо в зайчика  
Не стреляет!!!  
Не пиф! Не паф!  
Не ой-ой-ой!  
Не умирает зайчик мой!!! [34].

Однако включение защиты этого типа провоцируют не только жесткие события. Например, утверждение «я верю» обозначает некоторое особое состояние психики при котором все, что входит в конфликт с предметом веры, имеет тенденцию не восприниматься. Искренняя и достаточно сильная вера организует такое отношение ко всей поступающей информации, когда, сам того не подозревая, человек подвергает ее тщательной предварительной сортировке, отбирая только то, что служит сохранению веры. Вера имеет тенденцию к значительно большей универсальности и категоричности, чем понимание. Когда вера во что-то уже есть — для новой относительно того же нет места, если только сначала не преодолена или не ослаблена первая. Существующее убеждение, определившее веру, как правило, мешает человеку даже рассматривать новую. Он отвергает новые идеи, часто и не пытаясь дать такому своему поведению рациональное объяснение. Любое покушение на объект почитания вызывает такую же реакцию со стороны личности, как если бы речь шла о покушении на ее жизнь. И здесь речь идет не только о вере как религиозном феномене.

Феномен «я верю» как особое состояние психики мы можем наблюдать в рамках массовой молодежной субкультуры, когда приверженцы определенных музыкальных стилей и направлений, кумиры молодежной моды, притягивая к себе внимание подростков, заставляют их отрицать все то, что идет вразрез с модными тенденциями, например, все, что было дорого их родителям или даже имеет общечеловеческую ценность.

Важно отметить, что в отличие от других защитных механизмов отрицание осуществляет селекцию сведений, а не трансформацию их из неприемлемых в приемлемые. Кроме того, отрицание часто является реакцией на **внешнюю опасность**. (Пример проявления отрицания в комплексе с другими защитными подсознательными механизмами у восьмилетнего мальчика Вани Д. приведен в главе 6).

### 4.3. ПОДАВЛЕНИЕ

При подавлении защита проявляется в забывании, блокировании неприятной, нежелательной информации либо при ее переводе из восприятия в память, либо при выводе из памяти в сознание. Поскольку в этом случае информация уже является содержанием психики, так как была воспринята и пережита, она как бы снабжается специальными метками, которые позволяют затем удерживать ее там. О каких же метках идет речь?

Вспомним: когда человек по какой-либо причине испытывает эмоцию, то это переживание происходит сразу на трех уровнях. Первый из них — двигательный. На этом уровне эмоции проявляются в выразительных движениях мышц лица, в позе или отражаются в общей двигательной активности человека. Например, при гневe мышцы напрягаются, кулаки сжимаются; при страдании на лице появляется своеобразное горестное выражение, так называемая маска страдания, а от радости хочется прыгать и скакать. Второй уровень переживания эмоций — физиологический. Все мы знаем, что эмоции влияют на деятельность: пищеварительной системы (спазмы желудка или кишечника при страхе), дыхательной (учащенное дыхание при гневe), сердечно-сосудистой (боль в сердце при переживании страдания), а также эндокринной, нервной, вегетативной и других систем организма (покраснение, побледнение, потливость, нарушения сна и прочее). На третьем, психическом, уровне эмоции переживаются как кратковременные реакции или как более длительные качественные психические состояния: страха, страдания, радости, вины или стыда. Так, переживая чувство стыда, человек говорит о «внутреннем мучении, болезни души...», об ощущении себя «...как будто нагим, потерпевшим поражение, потерявшим достоинство, отвергнутым...» [40].

Особенность подавления состоит в том, что содержание переживаемой информации забывается, а ее эмоциональные, двигательные, вегетативные и психосоматические проявления могут сохраняться, проявляясь в навязчивых движениях и состояниях, ошибках, описках, оговорках. Эти симптомы в символической форме отражают связь между реальным поведением и подавляемой информацией.

Дети рисовали на тему: «Я такой довольный, я такой счастливый». Ученик 2 класса Антон Л. изобразил мальчика, который идет и толкает тележку. В ней сидит пес. Светит солнце на голубом небе, зеленеют трава и деревья. Приведем диалог психолога с Антоном.

*Психолог: «Расскажи, что ты нарисовал?» — Антон: «Собаку подарили другу Никите» — «Так ведь мы рисунок о себе рисовали». — «Мне тоже подарят, когда будет трехкомнатная квартира. Но если бы сейчас подарили — был бы так счастлив!» — «Тебе собаки снятся?» — «Снятся редко. Но я об этом не говорю». — «Почему?» — «Мама злится. Сказала, чтобы я о собаке не говорил». — «Тебе сейчас грустно или радостно?» — «Радостно, вы ведь мне за рисунок пять поставили». — «А из-за собаки?» — «Расстроился». — «Когда у тебя будет сын, купишь ему собаку?» — «Нет». — «Почему?» — «Не знаю магазина». — «А если узнаешь?» — «Нет, денег не хватит. Или скажу, что потом».*

*Пауза. У мальчика на глазах появляются слезы. Психолог: «Так расстроился, что даже заплакал?» — Антон: «Да». — «Почему?» — «Не знаю».*

*Пауза. Антон (сквозь слезы): «Я куплю ему собаку, мы вместе будем играть».*

Разговор с психологом выявил у мальчика подавленное травмирующее переживание. Оно связано с тем, что ребенок не может удовлетворить очень важную для его возраста потребность — иметь собаку. Меткой того, что в душе имеется подавленное переживание, послужила **ошибка** мальчика: все рисовали рисунок на тему «Я такой довольный...», а его рисунок назывался «Собаку подарили другу Никите». Защитные барьеры **подавления** (о собаке лучше не говорить, ведь мама будет злиться) и **проекции** (собака не у меня, а у друга Никиты, я не виноват, что о ней говорю) позволяют частично справиться с этим неприятным переживанием. К сожалению, свое неверие в возможность иметь собаку Антон переносит и в будущее — на своего сына. Бессознательно **идентифицируя** себя с матерью, ребенок слепо копирует ее родительское поведение («не куплю собаку, так как не знаю магазина, не хватит денег»). Прослеживается своеобразный стереотип в решении значимой проблемы, который при отсутствии его осознания означал бы для ребенка только один исход — неуспех (собаки не будет, потому что ее не может быть никогда).

Когда с помощью вопросов психолога мальчику удается понять, что существует и другой, более благоприятный выход: купить собаку своему будущему сыну и всем вместе играть, — ребенок вдруг обнаруживает, что о собаке совсем не обязательно забыть. Не боясь вызвать отрицательных эмоций со стороны значимых взрослых, о собаке можно и думать и говорить с радостью. Процесс осознания сопровождается эмоциональной реакцией со слезами. Иначе говоря, в этот момент ребенок переживает маленький **катарсис**, обретая веру в то, что и в его жизни может быть собака. Конечно, такое разрешение ситуации — это замена одного механизма защиты (**подавление**) на другой (**замещение**). Однако замещение в этом случае является менее травматичным и более эффективным защитным механизмом, т.к. стимулирует достижение желания в будущем.

Обнаружено, что для закрепления следов в долговременной памяти они должны быть особым образом эмоционально окрашены — маркированы. Соответствующая эмоциональная окраска определяет в дальнейшем доступность следов произвольному воспоминанию. Поэтому наша способность вспоминать зависит от того, приятными или неприятными являются следы нашего прошлого опыта. Чтобы что-то вспомнить, человеку необходимо вернуться в то состояние, в котором он получил информацию. Если тогда он был разозлен или огорчен (например, просьбой что-то сделать), то, чтобы вспомнить об этом, он должен вновь вернуться в это состояние. Поскольку ему не хочется вновь чувствовать себя так плохо, то он вряд ли вспомнит. Когда человек устраняет мысль о том, что он не хочет или не может что-то сделать, он говорит себе так: «Не так-то уж и нужно было», «Мне это неинтересно, я это не люблю», — тем самым обнаруживая негативную эмоциональную маркировку.

*Рассказ ученицы 5 класса Кати У. на тему «Я плохо запоминаю»: «Я плохо запоминаю песни и стихотворения по немецкому языку. Я не люблю этот урок, и у меня плохая память. Я его путаю с английским и говорю вместо „здравствуйте“ — „до свидания“».*

Со второго класса у детей был английский, а в пятом они стали изучать второй иностранный язык — немецкий. Конечно, он дается труднее английского, и поэтому его освоение сопровождается отрицательными эмоциями. Девочка пытается честно учить немецкий, но не любит его, вследствие чего плохо запоминает и воспроизводит учебный материал.

Подсознательный механизм подавления тесно связан с копинг-стратегией **«стараясь забыть»**. Следующий пример показывает, как девочка усилием воли вынуждена по-

давливать свой гнев по отношению ко взрослому — учительнице математики, которая поставила ей двойку.

*На своем рисунке «Я становлюсь злой и угрюмой, когда получаю плохие отметки» ученица 4 класса Эля О. изобразила урок математики. Девочка неправильно решила на доске пример с десятичными дробями и получила два. Учительница говорит: „Садись! Два!“ — Девочка плачет и думает: „Я тебе еще покажу!“.*

*Психолог: «А что значит — покажу?» — Эля О.: «Я ей покажу, — значит, отомщу. Положу ей на стул кнопку или напишу на доске „Кролик Роджер“. Я ей отомщу за то, что она мне поставила два. Я отомщу ей за то, чтобы в следующий раз два не ставила и не была такой злой». — «А что ее делает злой?» — «Ее делает злой то, что дети не учат домашнее задание. Меня бесят ее привычки — оранье, кричанье, то, что она очень часто ставит двойки. Когда учитель злой, не хочется учиться, потому что у нее плохое настроение, и она всем может вклеить двойки. Когда учитель злой, то очень страшно. У тебя сразу в голове перепутывается, и ты все забываешь». — «И что же надо сделать в этой ситуации?» — «В этой ситуации надо смириться — надо забыть об этой двойке».*

Мы уже говорили, что **взрослые часто вынуждают детей «забывать» о значимых для них вещах**. Существуют предметы, проблемы, события, о которых не только нельзя говорить, но и думать непозволительно (табу). Если человек усилием воли старается не что подавить, забыть о чем-то пережитом или мысленно отталкивает это от себя устраняет нечто неприятное, то осуществляется диссоциация следов его памяти: их разделение на разрешенные к произвольному вспоминанию и не разрешенные. Поэтому подавление обнаруживается в разрывном характере воспоминаний — из общей картины прошлых событий что-то оказывается запрещенным к воспроизведению. Причем не все негативные события подавляются в равной мере. Чаще всего подавляется переживание страха, собственной слабости, агрессивных намерений против родителей или других взрослых людей, сексуальных побуждений.

#### 4.4. ВЫТЕСНЕНИЕ

Вытеснение как форма переживания, отсутствующего в сознании, впервые описана З.Фрейдом [113]. В отличие от подавления, вытеснение связано не с исключением из сознания информации о случившемся в целом, а только с забыванием истинного, но неприемлемого для человека, мотива поступка. (Мотив — это побуждение к конкретной деятельности.) Таким образом, забывается не само событие (действие, переживание, ситуация), а только его причина, первооснова. Забыв истинный мотив, человек заменяет его на ложный, скрывая настоящий и от себя, и от окружающих. Ошибки припоминания, как следствие вытеснения, возникают из-за внутреннего протеста, изменяющего ход мыслей. Вытеснение считается самым эффективным защитным механизмом, поскольку оно способно справиться с такими мощными инстинктивными импульсами, с которыми не справляются другие формы защиты. Однако вытеснение требует постоянного расхода энергии, и эти затраты вызывают торможение других видов жизненной активности.

**Для детей типичным является вытеснение страха смерти.** В этом случае у ребенка сохраняется осознание того, что он боится, что страх — есть. В то же время настоящая причина страха маскируется. Например, вместо страха смерти появляется страх «медведя» или «волка», которые могут «напасть и голову откусить».

*Рассказ и диалог с психологом ученика 5 класса Ромы Л. по рисунку «Любимый фильм». Рома: «Мой любимый фильм — „Парк юрского периода“». Много огня, постоянно льется кровь. Вообще, я очень люблю боевики и очень хочу узнать, изба-*

*вятся люди от динозавров или нет». — Психолог: «А зачем тебе это надо узнать?» — «Если в ближайшие несколько недель люди не избавятся от динозавров, разбежавшихся из Парка юрского периода, то погибнет человечество и на Земле будут шествовать динозавры». — «Они что, действительно разбежались? — «Да». — «Где?» — «В Америке». — «Это на самом деле?» — «В мультике — да». — «Тебе про динозавров снятся сны?» — «Да. Бывает, что я сижу в кресле, смотрю телевизор, телевизор падает на пол, разбивается в щепки. Прячу щепки в одеяло, чтобы мама не увидела. Ложусь спать, но не сплю. Открывается дверь, появляется тень. Встаю, поднимаю одеяло — щепок нет, и вся квартира разгромлена. Динозавр идет на меня. Прыгаю в окно, просыпаюсь». — «А когда такие сны снятся?» — «Когда все спокойно, тихо, я один». — «А что ты чувствуешь, когда видишь динозавра?» — «Мне страшно. Сначала думаю, что он хороший, хочу подойти. Но он открывает рот и хочет мою голову откусить». — «Он что, голодный?» — «Наверно, есть хочет, голодный. Папа умер год назад — я кинул ему в рот папин магнитофон». — «Ты часто вспоминаешь о папе?» — «Нет. Но когда приходит динозавр — я нахожу затерянные вещи, которые были у папы». — «А почему именно в этот момент?» — «Может быть, потому что боюсь, знаю, что сейчас умру». — «И ты можешь умереть, а не только папа?» — «Да». — «А когда страх проходит?» — «Когда сразу встаю, смотрю — не упало ли что». — «Тебе сейчас неприятно?» — «Нет. Хочется про папу и динозавров еще рассказывать».*

Как мы уже говорили, подсознательный механизм вытеснения связан с активным выключением из сознания истинного, но неприемлемого мотива. Ребенок перенес смерть отца и сейчас боится смерти. Однако, признавая наличие страха, он активно вытесняет его истинный источник, смерть, заменяя на ложный — динозавров. По мнению З.Фрейда, причиной вытеснения является стремление избежать неудовольствия, вызванного данным воспоминанием. Когда психолог задает вопрос, что мальчик чувствует, когда видит динозавра, он получает следующий ответ: «Мне страшно. Сначала думаю, что он хороший, хочу подойти. Но он открывает рот и хочет мою голову откусить». Ребенку хочется вспоминать о папе — папа хороший. А потом вдруг приходят осознание, что папа уже мертв, и пугающая мысль, что ты тоже можешь умереть. Это — слишком страшный момент в воспоминании о папе, особенно если ребенок находится один. В данном случае меткой, которая позволила психологу четко определить, что в основе страха смерти лежит смерть отца мальчика, и продолжить диалог с учетом этого факта, явилось появление в сновидении принадлежащей отцу вещи — магнитофона.

Вытеснение тягостных сведений, связанных со страхом смерти, считается типичным защитным механизмом. При этом надо иметь в виду, что событие, ранее вытесненное и затем вновь введенное в сознание, не теряет своего эмоционального заряда и действует на сознание с прежней силой. В то же время, изменение отношения к вытесненным воспоминаниям возможно только в сознании, т.е. в условиях проторения доступа к пугающей информации. Разрядка напряжения наступает в тот момент, когда сознательный мыслительный процесс проникает до места, где хранится нечто вытесненное, и тем самым преодолевает его сопротивление. Разговор с психологом о папе и динозаврах принес ребенку некоторое облегчение, т.к. он поделился своим страхом с другим человеком и его выслушали. Возникло понимание того, что «хочется про папу и динозавров еще рассказывать». Когда кому-то расскажешь — это не так страшно, как хранить в себе.

События, вытесненные в бессознательное, сохраняют эмоциональный энергетический заряд и постоянно ищут возможности выхода наружу, возможности пробиться в сознание. Для удержания их в бессознательном требуется непрерывный расход энергии. В то же время, когда вытесненное влечение делает попытку пробиться в сознание, субъективно это ощущается как переживание беспокойства, тревоги или беспричинного страха. Такое повышение тревожности и общей эмоциональности побуждает человека менять логику

своего мышления. Под действием вытеснения формируется особая аффективная черно-белая логика, связанная с предпочтением крайних вариантов в оценке действительности. Диалог психолога с уже знакомой нам десятилетней Элей О. на тему «Я плохо запоминаю», показывает, как при описании своего отношения к матери девочка постоянно дает ей полярные оценки, действуя по схеме «черное — белое».

*Эля О.: «Я плохо запоминаю стихи, потому что работаю: мою посуду, готовлю ужин и не успеваю стихотворения учить».*

*Психолог: «А что ты еще плохо запоминаешь?» — Эля О.: «Еще я плохо запоминаю то, что нам рассказывают в классе, потому что играю на уроке в крестики-нолики». — «Зачем играешь?» — «Меня заставляет соседка по парте, и потому что я не люблю слушать классного руководителя. Она чуть что — и сразу два». — «Зачем ей ставить двойки?» — «Она меня не любит, потому что я плохо соображаю». — «Почему же ты плохо соображаешь?» — «Я не могу напрягать мозги. Лень». — «А откуда в тебе лень?» — «Мама такую родила». — «Так что, мама, виновата в твоей лени?» — «Выходит, мама». — «А зачем маме надо, чтобы ты была ленивой?» — «Потому что маме не хотелось со мной заниматься». — «Из-за чего не хотелось заниматься?» — «Потому что не было времени, потому что она работает и приходит домой в 22:30». — «А что она делает до 22:30?» — «Она ужинает в ресторане, потому что очень культурная». — «А как получилось, что она очень культурная?» — «Потому что была воспитана хорошо, ей это нравилось». — «А ты тоже культурная?» — «Мне не нравится быть культурной. Я неряха. Я люблю грязь». — «А зачем тебе любить грязь?» — «Я люблю грязь, чтобы не быть похожей на маму». — «С кем ты дома вечером?» — «С папой». — «А папа какой?» — «Папа тоже некультурный, он похож на меня», — «Как ты к папе относишься?» ~ «Отношение к папе хорошее. Я его люблю. И он ко мне относится хорошо, потому что он меня любит». — «Так ты, что же, сама стираешь, убираешь, готовишь?» — «Я ничего не стираю, я же неряха, а готовлю ужин, обед и завтрак», — «А папа готовит?» — «Папу кормлю я». — «А кто тебя зовет неряхой?» — «Брат».*

Для уточнения ее отношения к родителям психолог просит девочку дополнить незаконченные предложения:

*Моя мама... очень добрая.*

*Если бы моя мама... была миллионером, то я была бы умная (было бы много денег, можно записываться в кружки).*

*Когда я думаю о маме... появляются хорошие впечатления.*

*Чувствую, что мама... очень добрая.*

*Мой папа... самый красивый на свете.*

*Если бы мой папа был летчиком... я бы знала весь космос.*

*Когда я думаю о папе... появляются хорошие впечатления.*

*Чувствую, что папа... очень добрый.*

Десятилетняя девочка утверждает, что не имеет возможности хорошо выучить стихотворения, так как вынуждена по вечерам готовить ужин и мыть посуду, потому что мамы вечером нет дома. Из разговора выясняется также, что она не очень хорошо учится в школе, ей мешает лень. Защитный механизм **проекции** помогает переложить ответственность за неуспеваемость на маму, которая, по словам девочки, не хочет с ней заниматься. Отметим: папу своего Эля ни в чем не обвиняет; ни в том, что она плохо учится, ни в том, что должна готовить ему еду и мыть посуду. *Положительная имитация*, как детский вариант защитного механизма **идентификации** («папа тоже некультурный, он похож на меня»), объединяет



папу и дочку, позволяя девочке принимать своего отца таким, какой он есть, ничего от него не требуя. Высказывание девочки: «Отношение к папе хорошее. Я его люблю. И он ко мне относится хорошо, потому что он меня любит» — четко показывает, чего девочке недостает в её отношениях с матерью.

Итак, главным «врагом» в окружении Эли оказывается мама. Этот факт девочкой частично осознается. В то же время, прямо обвинить маму в том, что она «не любит» дочку, и жестко выразить к ней свое агрессивное отношение ребенку не позволяют моральные и социальные нормы. Благодаря подсознательному механизму вытеснения, девочке все-таки удается найти удобный мотив, оправдывающий свое негативное отношение к матери и положительное отношение к себе. Причиной неприятия становится то, что мама «культурная» и «воспитана хорошо» («черное»), а ее дочке «не нравится быть культурной» («белое»). Дочка — «неряха» и «любит грязь». *Отрицательная имитация*: «люблю грязь, чтобы не быть похожей на маму» — позволяет сохранить идеал своего «Я».

Американский психолог Р.Сирс изучавший взаимоотношения родителей и детей, описал механизм формирования такого оппозиционного поведения, или «поиска отрицательного внимания» [80]. Согласно его исследованиям, противоположное поведение — прямое следствие слабого воспитания девочки со стороны матери («занятая мать») и сильного участия отца в воспитании дочери. При этом нередко обнаруживается высокая отрицательная корреляция этого поведения с отцовской оценкой матери и маскулинизация девочки.

Когда с помощью незаконченных предложений психолог просит девочку выразить свое отношение к родителям, опять вступают в действие моральные нормы (табу), которые заставляют ребенка на сознательном уровне описать свое отношение и к папе и к маме как положительное. Однако и здесь косвенно можно проследить различие в отношении к родителям, связанное с теми ценностями, которые они проповедают. «Если бы мой папа был летчиком... я бы знала весь космос», — мечтательно пишет девочка, и нам становится ясно, что эта ее мечта не сбудется никогда, несмотря на всю ее красоту и романтичность. Папа никогда не станет летчиком и не покажет ей космос, хотя, по-видимому, сможет рассказать ей о звездах и межпланетных путешествиях. Такая же мечта, связанная с мамой, — намного грубее и приземленнее. «Если бы моя мама... была миллионером, то я была бы умная (было бы много денег, можно записываться в кружки)», — пишет девочка. И мы сразу вспоминаем, что у мамы нет времени, «потому что она работает и приходит домой в 22:30». Наверное, эта мама работает так много не только для того, чтобы ужинать в ресторане...<sup>9</sup> Однако есть шанс частично вернуть вытесненное в сознание. Это может произойти в том случае, если факт (событие) не отрицается, а его эмоциональное наполнение по-прежнему остается под запретом. Таким образом, частичные права гражданства в сознании получает только образное содержание события. На другом уроке психолог попросила детей дописать рассказ на заданную тему. Началом его послушали следующие слова: «Ты соби-

---

<sup>9</sup> Оценка психофизического состояния Эли с помощью восьмицветного теста Люшера [99] сразу после разговора с психологом подтвердила наличие защиты по типу вытеснения. Выявлены пассивно-протестная реакция, выраженная неустойчивость состояния, в основе которого — столкновение конфликтных мотивов, приводящее к эмоциональной напряженности. Оборонительная реакция связана с ощущением угрозы. Характерно упрямство в сочетании с эгоцентрической обидчивостью. Нарушение равновесия в отношениях с окружающими рождает проблему уязвленного самолюбия. Стресс, проявляющийся выраженной эмоциональной неустойчивостью и тревогой, связан с разочарованием. Защитный механизм — вытеснение истинных причин конфликта. Высокие притязания сталкиваются с невозможностью реализации своих намерений и надежд, следствием чего является чувство обманутого доверия, ощущение своего приниженного положения, восприятия себя как жертвы злой воли других людей. Своя доля вины в конфликте перекладывается на других. Разочарование и страх перед будущим создает тревожный фон настроения.

Диагностика значимых отношений личности с помощью цветового теста отношений [129] показала, что понятия «папа», «какой я бы хотела быть», «я неряха», «летчик» девочка характеризует с помощью предпочитаемых цветов. Понятия «моя учеба», «настроение», «мама», «культурный человек», «миллионер» — с помощью отвергаемых. Здесь тоже прослеживается типичная для вытеснения черно-белая логика.

раешься в дальнюю дорогу, едешь далеко от своих родных и друзей. По кому бы ты тосковал сильнее всех, о чем бы думал и мечтал, что бы вспоминал?» [26]. Эля О. написала такой рассказ:

*«Если бы я уехала далеко-далеко, я бы вспоминала дом, семью, родных, рыб, учителей и школу. О доме я бы вспоминала свою комнату. О семье я бы вспоминала маму, папу, брата. Я бы вспоминала папу, потому что с ним всегда можно посмеяться. Маму, потому что она всегда очень вкусно готовит. А брата, потому что не с кем драться...»*

*Психолог: «А почему бы ты вспоминала комнату? — Эля: «Я бы вспоминала комнату, потому что там всегда грязно, а если я уехала бы, то за меня комнату убирала бы мама и там было бы чисто».*

Из этого рассказа становится понятно, что в комнате у девочки действительно грязно и брату есть за что обзывать ее неряхой. И что мама ее очень вкусно готовит, поэтому, когда мамы по вечерам нет дома, действительно есть причина испытывать досаду, т.к. приходится готовить самой. Но в этом рассказе не надо было выражать эмоциональное отношение к неубранной комнате и к маме, которая по этому поводу всегда воспитывает свою дочку; обо всем можно было говорить спокойно и в целом ситуацию осознавать.

Вытеснение может осуществляться не только полностью, но и частично. При неполном вытеснении остается невытесненным, сохраненным, отношение человека к истинному мотиву как причине переживания. Это отношение существует в сознании в замаскированном виде как чувство немотивированной тревоги, сопровождающейся иногда соматическими явлениями. Например, у ученика, относящегося с отвращением к урокам игры на фортепьяно, могут появиться спазмы или судороги в руках. В этой связи приведем рассказы Кристины М., ученицы 5 класса, которые иллюстрируют проявление таких психосоматических симптомов при вытеснении. Девочка сама обратилась к психологу с просьбой помочь ей разобраться в том, почему она забывает задание, когда нужно отвечать у доски, перед всем классом. Психолог попросила Кристину М. написать о любом таком случае письменный рассказ. Рассказ оказался достаточно сбивчивым, однако понятным по своей сути:

*«Я плохо запоминаю стихи и рассказы, потому что я волнуюсь и нервничаю. Я думаю, что плохо расскажу. Потому что было внеклассное чтение, и я очень мало слов прочитала — один раз был такой случай. Там сидела завуч. И когда я вспоминаю, я нервничаю. Мне перед завучем было стыдно, и у меня все болело, и я запинаясь на словах. А болела у меня голова и вся трещала. Когда я делаю домашнее задание, вспоминаю это. И на уроке чтения. Тяжело становится на сердце».*

Итак, завуч сидит на уроке с секундомером, проверяет технику чтения, а девочке удается прочесть очень мало слов, т.к. она **запинается на словах**. Из-за этого ей стыдно, и у нее от стыда все болит и голова трещит. И вот теперь, когда она учит стихи и рассказы, то думает, что плохо их расскажет, потому что будет волноваться и нервничать. Стыд за плохое чтение в присутствии завуча породил страх, страх был перенесен на все другие публичные выступления.

В этом рассказе психолога насторожило то, что девочка не просто медленно читала, а **запиналась**. И тогда она напомнила Кристине другой ее рассказ, «Мое самое раннее детское воспоминание»:

*«Я помню, как мама попросила Нику меня покормить. Ника взяла хлеб, большой кусок, и стала пихать мне в рот. И моя мама сказала Нике: «Она же задохнется!». Но Ника стала все равно пихать. Потом я подавилась, и мама подбежала ко мне. И стала ругать Нику. Мне было 1 или 2 года».*

*Психолог: «Что ты чувствуешь, когда это вспоминаешь?» — Кристина М.: «В горле першит, задыхаюсь. И все, что было в комнате, плывет перед глазами. Часто об вспоминаю. Не могу есть хлеб, когда есть не хочется. В детском саду еще было — накормили горячим супом. Меня вырвало. Когда кушаю, когда что-то не нравится, — это ощущение возникает».*

После того как маленькую девочку накормили насильно, у нее возникло ощущение дискомфорта в горле, сопровождающееся **эмоцией отвращения**, которая, как известно, мотивирует желание избавиться от кого-то или от чего-то. И теперь, когда девочке **что-то не нравится** (мотив последующего поведения), когда чего-то **не хочется делать**, эта эмоция возникает автоматически и мешает говорить.

*«Так что же, из-за этого я тогда запинаясь перед завучем?» — спросила девочка. — «По-видимому, из-за этого, — ответила психолог. — Получается, что ты запинаясь не только потому, что тебе страшно и ты нервная, но и потому, что тебе очень **не нравится задание и не хочется** читать слова на время. Вот и появляются привычные ощущения, что ты задыхаешься, что все плывет перед глазами, что ты говорить не можешь. Но ведь в классе у тебя во рту хлеба нет, который Ника туда по глупости запихала. Значит, говорить ты очень даже можешь, просто память о том детском эпизоде мешает». — «Так, значит, я запинаясь не потому, что я нервная и боюсь?» — еще раз уточнила девочка. — «Конечно, не только поэтому», — подтвердила психолог. — Просто тебе опять кажется, что тебе в рот хлеб натолкали, и это тебе не нравится, поэтому трудно говорить. Но хлеба-то нет!»*

Этого разговора оказалось достаточно, чтобы снять страх и осознать истинный (что-то не нравится), а не ложный (я нервная) мотив затруднения. Повышенная тревожность, возникающая в результате неполного вытеснения, таким образом, имеет функциональный смысл, поскольку может заставить человека либо по-новому попытаться воспринять и оценить травмирующую ситуацию, либо подключить другие защитные механизмы. Однако обычно следствием вытеснения является невроз — болезнь личности, не способной разрешить свой внутренний конфликт. При этом аффективная составляющая вытесненного события сохраняется и отыскивает для своего проявления новые, неадекватные пути и обстоятельства.

## 4.5. ПРОЕКЦИЯ

Встретились Бяка и Бука,  
Никто не издал ни звука.  
Никто не подал и знака —  
Молчали Бука и Бяка.

И Бука  
Думал со скукой;  
«Чего он так смотрит — букой!»  
А Бяка думал:  
«Однако,  
Какой он ужасный  
Бяка...»

*Борис Заходер*

Проекция — механизм психологической защиты, связанный с бессознательным переносом собственных неприемлемых чувств, желаний и стремлений на другое лицо. В его основе лежит неосознаваемое отвержение своих переживаний, сомнений, установок и приписывание их другим людям с целью перекалывания ответственности за то, что происхо-

дит внутри «Я», на окружающий мир. Субъективно проекция переживается как отношение, направленное на ребенка от кого-то другого, тогда как дело обстоит как раз наоборот.

*Рассказ ученицы 1 класса Вики Е. на тему «Я ужасно рассердилась»:*

*«Мальчики со всеми играют, а меня не принимают, Мальчики играют в мяч, всех пускают, а меня не пускают. Я на них рассердилась. Я стояла и прыгала. Меня задевал мяч, я им мешала. Они меня не взяли. Наверное, они были злые».*

В этом примере проекция как механизм защиты приводит к тому, что девочка, питавшая неоправданные ожидания по отношению к окружающим людям, превращается в жертву пренебрежения с их стороны, зато освобождается от чувства вины. Мальчики не хотят играть с Викой, и это, конечно, их право — самим решать, с кем играть. Девочка не может с этим смириться, испытывает гнев и разрушает игру мальчиков. Подсознательный механизм проекции позволяет ей разрешить внутреннее напряжение, приписывая переживаемую эмоцию и проявившееся агрессивное поведение ни в чем не повинным мальчикам, снижая тем самым их привлекательность для девочки («наверное, они были злые»). Такой способ защиты может быть устойчивым, вести к изменению характера и нередко сохраняться у человека на протяжении всей жизни.

Впервые термин «проекция» ввел Фрейд [112], понимая ее как приписывание другим людям того, в чем человек не расположен себе сознаться. Это — неявное уподобление окружающих людей себе, своему внутреннему миру. Обнаруживаясь в раннем детстве, проекция часто выступает как подсознательный механизм защиты и у взрослых. Ее проявления общеизвестны. Ребенок, который ленится, систематически не учит уроки и получает двойку за двойкой, утверждает, что учительница к нему придирается, а родители не помогают готовить домашние задания. Драчун уверяет, что его толкнули, и лишь поэтому он был вынужден ввязаться в драку. Девочка, страстно желающая быть в центре внимания и завоевать симпатию всех одноклассников, может внезапно охладеть к своей близкой подруге, считая, что та «специально» переключает внимание мальчиков на себя.

Понимание существа проекции позволяет уяснить, почему приписывание одним человеком каких-либо неблагоприятных поступков или свойств другому нередко оборачивается саморазоблачением.

*Рассказ на тему «Если бы у меня была волшебная палочка, я бы превратилась в...» ученицы 3 класса Юли Д. [75]: «Я бы превратилась в кошку Юлию. Жила бы в подполе с кошками обыкновенными».*

*Психолог: «Зачем тебе превращаться именно в эту кошку?» — Юля Д.: «Потому что эта кошка мне нравится». — «Чем нравится?» — «Потому что она очень красивая, и ласковая, и очень жадная». — «Почему именно в жадную кошку ты бы хотела превратиться?» — «Чтобы у меня все было хорошее и не тронута была вся моя еда. Я бы была богатой. Чтобы все мне поклонялись. Чтобы я была королевой кошек. Чтобы я жила не в подполе, а в замке. Потому что в подполе плохо кормят». — «Кем ты будешь работать, когда вырастешь?» — «Я буду представителем фирмы».*

Проекция как перенос на внешний объект собственных свойств и состояний осуществляется под влиянием доминирующих потребностей, смыслов и ценностей человека. В рассматриваемом нами примере ребенок первоначально заявляет, что хочет «превратиться в кошку и жить в подполе с кошками обыкновенными». Таким образом Юля Д. демонстрирует социально одобряемый вариант своих отношений с окружающими, основанный на принципе равенства детей в классе. Однако в ходе диалога, обсуждая не свои, человеческие, а чужие, «кошачьи», качества, девочка обнаруживает истинный круг своих ценностей, несомненно, вынесенный ею из семьи: «быть богатой», «быть королевой кошек, чтобы все

поклонялись», «быть жадной», «чтоб не тронута была вся еда». В этом проявляется желание ребенка быть в центре внимания, стремление к независимости и лидерству. Другие дети такие ценности, естественно, могут и не принять. Обеспечить безопасность, не уронить себя в глазах окружающих девочке помогает подсознательное проецирование социально неприемлемых для личности потребностей и чувств на внешний объект — кошку Юлию. Отметим, что обычно для девочек идентификация с кошкой является исключительно положительной, отражая разнообразные мотивы выбора: быть полезной, привлекательной, любимой, ловкой, находиться в безопасности [67].

Следы проекции обнаруживаются в тот момент, когда, столкнувшись с собственным неблагоприятным поступком или нежелательным качеством, человек частично урезает информацию об этом, не сознавая, что это — его собственный поступок, его личное качество. Пропуская в сознание информацию о существовании неблагоприятного факта как такового, человек меняет его принадлежность — относит его не к себе, а к другому лицу или объекту, дополняя (изменяя) тем самым вытесненную часть информации. Как бы ни был сам человек неправ, он готов винить всех, кроме самого себя. Заявляет, что его не любят, хотя в действительности не любит сам; упрекает других в своих собственных ошибках и недостатках.

*Девочка 7 лет, Саша Н., на рисунке «Я переживаю» изобразила членов своей семьи, сидящих за круглым кухонным столом, — папу, маму, брата и кота, а также себя, шествующую от стола к двери с гордо поднятой головой, и описала этот рисунок так [11]: «Папа говорит: «Ешь некрасиво, ешь не так!». Я обиделась и ушла. Тяжело на душе, переживаю: нечестно, что я не могу сказать папе, что и он плохо ест. Почему я его ни в чем не могу обвинить?».*

За обедом папа сделал дочке замечание, сказав, что она не умеет есть как следует. Факт того, что за столом не соблюдается «культура еды», девочкой осознана. Однако, подсознательно используя проекцию, так хочется изменить его принадлежность и отнести к папе, обвинив его именно в том, за что он ругает дочку, сказать, что это папа «плохо ест». На другое фантазии не хватает, таков уж он, механизм проекции.

При реализации проекции личность сдвигает границы своего «Я», осознание которых позволяет ей переживать свою нетождественность с окружающим миром. Границы «Я» сжимаются, удерживая внутри себя только положительные личностные качества. Тем самым создаются условия для отвержения неприемлемых аспектов образа «Я» и возникновения ощущения того, что они как бы принадлежат другому. В противоположном случае, когда объем «Я» расширяется, становится возможным «захват» другой личности, с ее привлекательными качествами, и тогда за свое принимается то, что принадлежит другому (подсознательный механизм **идентификации**). Обе эти формы защиты связаны с вторжением одного «Я» в «пространство» другого. При этом проекция, как форма защиты, с целью ослабления чувства вины приписывает собственные пороки и слабости — другим. За счет сужения границ «Я» это позволяет личности относиться к внутренним проблемам так, как если бы они происходили снаружи, и изживать неудовольствие так, как будто оно пришло извне, а не обусловлено внутренними причинами. А если «враг» снаружи, а не внутри, то к нему можно применить более радикальные и эффективные способы наказания, используемые обычно по отношению к внешним «вредностям», а не щадящие, более приемлемые — по отношению к себе. «Внешнего врага» стыдить, ругать и высмеивать намного легче, чем самого себя.

Психолог на уроке прочла детям стихотворение петербургской поэтессы Галины Новицкой и попросила их нарисовать картинки к этому стихотворению:

Дремлют окна,  
Дремлют двери,  
Спят находки,

Спят потери.  
Только дырка  
На чулке  
Все вздыхает  
В уголке...

Ученица 5 класса Кристина М., 10 лет, нарисовала чулок с дыркой. С помощью вопросов психолога она написала по рисунку следующий рассказ:

*«На моем рисунке дышит чулок с дыркой. Он устал из-за того, что порвался и испортился. А порвался он потому, что его растянули и повесили на веревку. Повесил этот чулок мальчик по имени Леня. Он подумал, что Новый год, и повесил чулок, чтоб Дед Мороз положил подарок. Дед Мороз подарок положил, а подарок упал. Утром мальчик проснулся и увидел, что подарок лежит на полу. Мальчик подумал, что Дед Мороз плохо к нему относится — подарок-то валяется! Он подумал: „Что я натворил? Взял без спроса мамино полотенце для бассейна! У мамы никогда нельзя брать, мама будет ругаться, потому что испачкаешь, и полотенце будет мокрое, и загниет!“ Он ведь его положил мокрым в сумку и не хотел стирать, он был ленивым и плохим мальчишкой. С ним может такое случиться каждый день, потому что он никого не слушает и ни на кого не обращает внимания» [32].*

Перед нами — детское «неприятное переживание», связанное с испорченной вещью: без спросу взятым маминым полотенцем для бассейна, вовремя не высушенным и не положенным на место. В описанном случае основой для формирования защитной проекции является переживание чувства стыда и вины. Вина приписывается внешнему объекту, «плохому мальчику». Поэтому его можно обвинить, осудить, вволю поругать. Характеристики, которые использует девочка: «ленивый и плохой мальчишка», «с ним может такое случиться каждый день, потому что он никого не слушает и ни на кого не обращает внимания», а также сама очень неординарная ситуация показывают, насколько значимым является чувство вины в ее душе. С другой стороны, признаться в существовании этого чувства, как и в том, что вся эта «страшная» история связана с тобой, никак нельзя — слишком стыдно. Как обычно, проекция оборачивается разоблачением себя, что и имело место в этой истории. В конце работы с рисунком и рассказом на прямой вопрос психолога: «Так это ты брала без спросу полотенце?» — девочка густо покраснела и кивнула.

Здесь важно обратить внимание на то, что человек с преобладанием защиты по типу проекции видит в других прежде всего самого себя. Вследствие проекции информация о себе трансформируется таким образом, что не сам человек враждебно настроен, агрессивен, жаден, а другое лицо по отношению к нему. В общем случае можно сказать, что при этом формируется образ врага, а когда некто повсюду видит врагов, у него включается защитный механизм, позволяющий переложить, спроецировать ответственность за собственные промахи и ошибки на «них».

*Рассказ ученика 5 класса Димы Л. на тему «Меня раздражают люди...»:  
«Меня раздражают люди, которые очень строго ведут свой предмет. Я злюсь на них, потому что когда выкрикнешь что-нибудь, они напишут замечание. Наверное, они злые, хотят, чтоб их поняли, а объяснить не могут. Потому что добрый может объяснить, а злой — нет. Потому что злой — нервный. Окружающие люди делают их нервными, потому что окружающие задают им очень много вопросов. Злые чувствуют зависть к этим людям, потому что те очень много знают о нервном человеке. Они знают, что он нервный и хотят его раздражить. Чтоб над ним*

*посмеяться. Чтобы он стал еще нервнее. Для того, чтобы он побегал за ними. Чтобы позабавиться».*

*Психолог: «Значит, ты издеваешься?» — Дима: «Да!» — «Зачем тебе это надо?» — «Побегать!» — «Что тебе это дает?» — «Веселье! Потому что он побеждает за мной!» — «Так тебе его не жалко?» — «Чуть-чуть его жалко». — «Только чуть-чуть?» — «Жалко, но хочется повеселиться».*

Этот рассказ показывает, как легко «злой», склонный к самоутверждению и легко возбудимый мальчик находит себе врага — «злого» и нервного учителя. Дима — мальчик с доминирующим типом личности. Напомним, что в основе трудностей адаптации доминирующих детей, связанных с усвоением норм поведения, лежит сочетание высокой активности, склонности к риску и низкого самоконтроля. Выявленные у Димы доминантность, социальная смелость, неуравновешенность, склонность к риску, недобросовестность, низкая чувствительность, неумение контролировать себя, избыток побуждений как основные личностные свойства провоцируют нарушения дисциплины (выкрикнуть что-нибудь, раздражить, над другим посмеяться). Если окружающие пытаются противодействовать стремлениям такого ребенка, подавить его независимость, подчинить своим правилам или просто обижаются, акцентируют излишнее внимание на его проделках — неизбежно возникают конфликтные отношения, нередко приобретающие затяжной характер. Расстройство адаптации ребенка проявляется не только в виде реакций активного протеста по отношению к окружающим его «врагам» — взрослым, но и в повышении общей тревожности и напряженности. На этом фоне может возникнуть недоверие к взрослым. При сохранении неблагоприятной ситуации такая защитная реакция становится привычным модусом поведения [4].

Подсознательный механизм проекции нередко проявляется у детей с пониженной самооценкой. Человек с высокой самооценкой, как правило, уверен в себе и не нуждается в непрерывной демонстрации особых достоинств своей персоны. У него нет желания постоянно самоутверждаться. При низкой самооценке, напротив, человек хронически недоволен собой вследствие рассогласования между желаемым и реальным образами «Я». Тогда возникает потребность искать и находить себе недруга: ведь сладко сознавать, что плохое — там, во внешнем, зримом объекте, где можно побеждать, наказывать или уничтожать. Поэтому низкая самооценка, неуверенность в себе — нередко то ключевое звено, которое повышает вероятность возникновения проекции.

Такие дети (они имеют низкие значения фактора С по вопроснику Кеттелла) считают, что они хуже других; медленнее делают уроки, хуже соображают, чаще ошибаются. Иногда такая оценка является адекватной, например при низком уровне интеллекта. В других случаях она неадекватна — если дети предъявляют себе завышенные требования. Из приведенных в главе 2 вариантов формирования типа личности ребенка низкая самооценка является характеристикой инфантильных моторно-расторможенных младших школьников. Рассмотрим в этой связи высказывания Эли О., ученицы 4 класса, у которой был диагностирован такой вариант формирования личности. При исследовании по методике Р.Кеттелла у нее обнаружены: неуверенность в себе (С=9), высокая тревожность (О=9), замкнутость (А=3), низкий уровень интеллекта (В=4), недобросовестность (G=4), социальная робость (Н=4).

*Рассказ Эли и диалог с психологом на тему «Самые главные трудности, которые возникают при взаимодействии с членами семьи»:*

*Эля: «Я дерусь с братом. Ругаюсь с родителями».*

*Психолог: «Что тебя заставляет драться с братом?» — Эля: «Он мешает мне делать уроки...» — «А зачем ему мешать?» — «Потому что он вредный, и я не даю ему играть в компьютер». — «А с родителями из-за чего ругаешься?» — «Мама*

*не помогает мне делать уроки». — «Почему не помогает?» — «Потому что она глупая».*

Здесь ребенок выступает как жертва плохого отношения к нему со стороны брата, который «мешает делать уроки» и «глупой» мамы, которая уроки делать не помогает. С помощью защитного механизма проекции наличие отрицательных качеств у себя («я не даю ему играть в компьютер», и «я не очень умная, скорее глупая») отвергается.

*А вот рассказ этой же девочки по уже приведенному ранее стихотворению Г.Новицкой «Дремлют окна, дремлют двери...»: «Я нарисовала чулок с дыркой, потому что его легче всего рисовать. Дырка вздыхает. Потому что ее дразнили остальные вещи. Она была вредина, мешала всем делать свои дела. Раскидывала вещи: метлу, щетки, чтобы мыть пол. Она раскидывала эти вещи, потому что была грязная и любила грязь. Она была неряхой и хотела, чтобы все были неряхами. Однажды она увидела во дворе драную кошку, и ей захотелось быть такой же, как кот, он ей очень понравился».*

Этот рисунок наглядно показывает наличие у девочки низкой самооценки и отношения к себе по типу «чем хуже, тем лучше». Наблюдение за Элей на уроках психологии показало, что, несмотря на хорошее отношение к этому уроку и к учителю психологии, девочку характеризует низкое рабочее напряжение: она не хочет работать долго, вдумчиво, детально, старается все сделать побыстрее, кое-как. В рассказе Эля косвенно признает эту свою особенность, объясняя, что стала рисовать чулок именно потому, что такой рисунок был самым легким. В беседе через месяц выяснилось, с чем связано ее желание быть неряхой. Оказывается, брат постоянно обзывает сестру неряхой. Поэтому рассказ про дырку, неряху и вредину, которая всем мешала и которую все дразнили, потому что она любила грязь и раскидывала вещи, оборачивается саморазоблачением.

*Последний рассказ Эли был на тему «Есть ли у меня человек, которого я ненавижу?»: «Я ненавижу одну девочку из нашего класса. Она не нравится мне потому, что она иногда выпендривается (подражает кому-нибудь). Она подражает знаменитым артистам: Пугачевой, Линде и т.д., их движениям, как они двигаются — так она и показывает. Она показывает это парням. Чтобы понравиться им. Парням из нашего класса, им по 10 лет. Это у нее в мечте, в воображении».*

Внутренние изменения в преддверии полового созревания зарождают у девочек непонятные желания и неожиданные интересы, провоцируют их на странные поступки. Это вызывает страх, заставляющий не только отмежеваться от этих переживаний, но и осуждать их проявление у других. И в этом опять проявляется защитный механизм проекции. Вследствие замкнутости недоверчивости, неуверенности, тревожности и невысокого уровня интеллекта, проекция становится стереотипным способом защиты, который может сохраниться как черта характера и в зрелые годы. Этот механизм не позволяет трезво оценить свои сильные и слабые стороны. Заставляет видеть вокруг враждебное окружение. Выражать недовольство по отношению к другим. Воспринимать себя как жертву, незаслуженно притесняемую и обиженную.

Как можно осуществить в таком случае психологическую коррекцию с детьми? Насколько они способны фиксировать и осознавать неадекватность такого механизма защиты? Для ответа на эти вопросы приведем диалог с учеником 4 класса Кириллом О., 10 лет [77].

*По просьбе психолога дети рисовали на тему «Я бы очень хотел наказать...». Кирилл изобразил растрепанный учебник русского языка. Подпись к рисунку была*



следующей: «Я бы очень хотел наказать учебник русского языка, потому что он мне надоел». Психолог: «Чем надоел?» — Кирилл: «Все время задания надо писать, а я не люблю». — «Почему не любишь?» — «Надо аккуратно писать». — «Ну и что?» — «Аккуратно не получается, а за это ставят плохие отметки. А из них четвертные, годовые». — «А почему учебник в этом виноват, а не мама, папа, учительница? Это ведь они, наверно, хотят, чтобы ты аккуратно писал».

Пауза. Ребенок уходит на место, думает, потом возвращается: «Учебник, потому что других нельзя наказывать, а учебник можно». — «Так это учебник, что ли, плохо, неаккуратно пишет? Он-то чем виноват в неаккуратности?»

Пауза. Кирилл, подумав: «Наверно, учебник не надо наказывать», — «А себя самого за неаккуратность можно наказать? Как вообще человек себя может сам наказать?»

Пауза. Уходит, думает, возвращается без ответа.

Психолог: «Может, стоит так себя наказать: заставить выучить урок или заставить себя написать упражнение аккуратно?» — Кирилл: «Какое же это наказание! Если выучу — образование получу. Это не наказание!» — «Ну, тогда иди и подумай, как себя можно наказать».

Кирилл идет на место, минут двадцать думает и потом приносит «Список наказаний»:

1) не ходить в школу ~ не получишь образование, будешь дураком; 2) не есть, что дают, — умрешь с голоду; 3) не ходить гулять; 4) закрыться в пустой комнате и ничего не делать — умрешь со скуки; 5) спрыгнуть с 10 этажа; 6) уронить себе на голову кирпич».

Психолог (после обсуждения всех способов наказания): «Так ты понял, кого надо наказывать?» — Кирилл: «Понял».

Этот пример показывает, как ребенок неосознанно использует защитный механизм проекции для переноса собственного чувства вины на неодушевленный предмет. Неумение или нежелание писать аккуратно явилось препятствием к получению хороших отметок. Как реакция на фрустрацию возникла агрессия в виде эмоции гнева, направленная на учебник, которого мальчик «очень бы хотел наказать». Механизм проекции избавляет в этом случае Кирилла от чувства вины, приписывая это чувство внешнему объекту. Очевидно, что выбор неодушевленного объекта как виноватого и подлежащего наказанию не случаен. Ребенок прекрасно понимает, что заинтересованных в его учебе взрослых не накажешь. В процессе диалога с психологом постепенно приходит осознание того, что направленность агрессивных эмоций и действий должна быть иной. Это достигается путем активизации процессов эмпатии и идентификации, лежащих в основе способности человека к пониманию других и сопереживанию. Когда Кирилл осознает, что учебник наказан незаслуженно, поскольку никак не виноват в его неаккуратности, гнев исчезает, а на смену приходит постепенное понимание своей вины и принятие ответственности за плохие отметки на себя.

По мнению А.Фрейд, **использование механизма проекции как способа отрицания собственных ошибок и возложения ответственности за них на какую-то внешнюю силу естественно для маленьких детей в ранний период развития.** Существует и другой вариант проекции, позволяющий формировать дружеские привязанности и укреплять отношения с другими людьми, так называемое альтруистическое подчинение. В этом случае кажется, что человек не стремится к достижению личных целей, а растрчивает свою энергию на других, как бы живет их жизнью, в их отраженном свете. На самом деле такой способ поведения позволяет не только косвенно реализовать его собственные скрытые и запретные желания, но и высвободить заторможенную активность и агрессию. Примером такого варианта проекции может служить дружба воспитанного мальчика из «хорошей семьи» с самым главным драчуном класса или борьба лучшей ученицы, отличницы, гордости школы, с учительницей истории, замучившей всех, но только не ее, отличницу, глупыми

придирками. При этом мальчик из «хорошей семьи» никогда не сможет позволить себе драться, хамить и прогуливать, как его друг, а девочка-отличница — чего-то требовать лично для себя.

Сочетание двух механизмов защиты: проекции и идентификации — в этом случае служит средством передачи своих инстинктивных и запретных желаний другому, для того чтобы удовлетворить эти желания безопасным способом — за счет этого другого [32].

#### 4.6. ИДЕНТИФИКАЦИЯ

Идентификация — разновидность проекции, связанная с неосознаваемым отождествлением себя с другим человеком, переносом на себя чувств и качеств желаемых, но недоступных. Шуточной иллюстрацией этого механизма может служить стихотворение Т.Собакина «Собачья жизнь» [98]:

Я чинно гулял,  
огибая газон,  
и думал о ломтике сала.  
Собака,  
одетая в комбинезон,  
навстречу мне важно шагала.

Дрожал от мороза осиновый лист,  
и ветер свистел то и дело.  
Был комбинезон у Собаки пушист,  
и сала она не хотела.

Мое же пальто было меньше на рост —  
едва прикрывало колено.  
И если б имел я в наличии хвост,  
то хвост бы дрожал непременно.

Я чинно гулял,  
огибая газон.  
Сосулька из носа свисала.  
Мне тоже хотелось бы  
комбинезон,  
конечно же, с ломтиком сала.

Идентификация — это возвышение себя до другого путем расширения границ собственного «Я». Идентификация связана с процессом, в котором человек, как бы включив другого в свое «Я», заимствует его мысли, чувства и действия. Это позволяет ему преодолеть чувство собственной неполноценности и тревоги, изменить свое «Я» таким образом, чтобы оно было лучше приспособлено к социальному окружению, и в этом — защитная функция механизма идентификации.

*Рассказ ученицы 1 класса Леи Н. по рисунку «Если бы у меня была волшебная палочка, я бы превратилась в...»: «Я бы превратилась в волшебницу. Для того, чтобы делать добро. Спасать людей от зла. От плохих людей — от бандитов. Они крадут деньги. Избивают людей. Наказала бы их. Заставила бы их извиниться и вернуть то, что украли».*

Осознавая и переживая несправедливость взрослого мира, маленькая и пока еще слабая девочка переносит на себя и присваивает себе силу и могущество волшебницы. Идентифицируясь с ней, она теперь способна выполнять ее функции — делать добро и спасать от зла хороших людей, наказывать и перевоспитывать плохих.

Незрелой формой идентификации является имитация. Эта защитная реакция отличается от идентификации тем, что она целостна. Ее незрелость обнаруживается в выраженном стремлении подражать определенному лицу, любимому человеку, герою **во всем**. У взрослого подражание избирательно: он выделяет у другого только понравившуюся черту и способен идентифицироваться отдельно с этим качеством, не распространяя свою положительную реакцию на все остальные качества этого человека. Соответственно, и эмоциональное отношение к предмету подражания у взрослого более сдержанное, чем у ребенка. У детей — это глобальное приятие или отрицание. Практически во всех рассказах детей, приведенных ниже, механизм идентификации пока еще содержит остатки имитации.

*Ученица 1 класса Настя Б. по теме «Если бы у меня была волшебная палочка, я бы превратилась в...» нарисовала зайчика с морковкой и сказала, что она превратилась бы в зайчика [75].*

*Психолог: «Что тебя заставляет превратиться именно в зайчика?» — Настя: «Я могу от волка спрятаться и от лисы в кусты убежать». — «А почему бы тебе не превратиться в волка?» — «А нападать я ни на кого не хочу».*

Можно предположить, что выбор зайчика как объекта для превращения сделан в силу его подвижности и обусловлен неосознанным чувством беспокойства, желанием иметь возможность избежать воображаемой опасности, надежно от нее спрятаться. Отметим: для того, чтобы механизм идентификации был реализован, ребенок должен уметь дифференцировать и свойства модели, и свои собственные качества. В данном примере это еще не вполне прослеживается. Настя хочет превратиться в зайчика, а не в волка, т.к. все свойства зайчика для нее являются привлекательными (вызывают чувство удовольствия). Она еще не способна, выделяя в этой модели самое значимое для себя качество (умение быстро убежать от опасности), отмежеваться от других, не очень приятных качеств — слабости и трусости.

*Рисунок и рассказ на ту же тему Кости К., 9 лет: «Я бы превратился в трансформера. Потому что когда мы с трансформером из мультфильма будем здороваться, я бы дал ему руку и сжал его руку. И ему бы стало больно, потому что я сильнее его. Я бы его руку сжал и раздавил бы ее. Потому что я хочу быть большим и сильным. Я бы дружил с бегемотом, потому что он сильный, и я тоже сильный».*

Мальчик, испытывающий неосознанную тревогу из-за своей слабости, выделяет самое главное в избранных им моделях — силу. Однако он пока еще не способен сказать, что хочет быть не трансформером, а таким же сильным, как трансформер, Трансформер и бегемот воспринимаются Костей как особо значимые «персоны», так как обладают пока еще недостающим ребенку, но таким вождленным качеством.

Обычно идентификация проявляется в детских ролевых играх. Дети играют в дочку-матери, в детский сад, магазин, школу, в «войнушку», в трансформеров и т.д., последовательно проигрывают разные роли и совершают разнообразные действия: наказывают кукол-детей, «удаляют» друг другу аппендицит, прячутся от врагов, защищают слабых. Являясь одним из механизмов самопознания, идентификация увеличивает способность ребенка испытывать чувства удовольствия, единства и гармонии путем сопричастности к кому-то. Дети идентифицируются с теми, кого больше любят, кого выше ценят, создавая тем самым основу для самоуважения. Вместе с тем, имитация поведения отрицательных персонажей,

отношение к которым вызывает тревогу и беспокойство, нередко позволяет ребенку превратить эту тревогу в приятное чувство безопасности. А.Фрейд приводит такой пример. Маленькая девочка боялась проходить через темный зал из-за привидений. Тогда она сама, с помощью жестов, стала изображать привидение и пришла к выводу, что если ты сам привидение — можно не бояться идти. Такая физическая имитация антагониста — один из самых распространенных способов коррекции детских страхов [110].

З.Фрейд рассматривал идентификацию как самоотождествление человека со значимой личностью, по образцу которой он сознательно или бессознательно старается действовать. Ведь каждый из нас в тот момент, когда привычные правила поведения вдруг кажутся несостоятельными, спрашивал себя — чего ожидал бы от него тот или иной человек в подобном случае? Этим человеком мог быть кто-то из наших родных или друзей. Но точно в такой же роли мог выступить человек, лично нам незнакомый, — о жизни которого мы читали, о котором нам рассказывали и суду которого мы сейчас, в воображении, подвергаем свое поведение, опасаясь его осуждения и гордясь его одобрением. Так идентификация расширяет границы «Я», включая в него конкретных людей.

Считается, что благодаря достаточно теплым отношениям с матерью ребенок когда-то смог уверовать в безопасное окружение. Такое совместное существование ребенка с матерью в прошлом формирует в дальнейшем матрицу, на которой и осуществляется перенос качеств с другого на себя. Мать исполняет или отвергает желания ребенка и становится не только первым объектом его любви, но и первым «законодателем». Индивидуальные пристрастия и антипатии матери оказывают огромное влияние на развитие ребенка. Быстрее всего развивается то, что больше всего нравится матери и что ею оживленнее всего приветствуется. Напротив, процесс развития замедляется там, где она остается равнодушной или не показывает свое одобрение [146]. Родители — это строители и охранители мира, который благодаря их усилиям находится в состоянии порядка и обеспечивает ребенку защиту. Поэтому ребенок испытывает к родителям «изначальное доверие», без которого он не может развиваться.

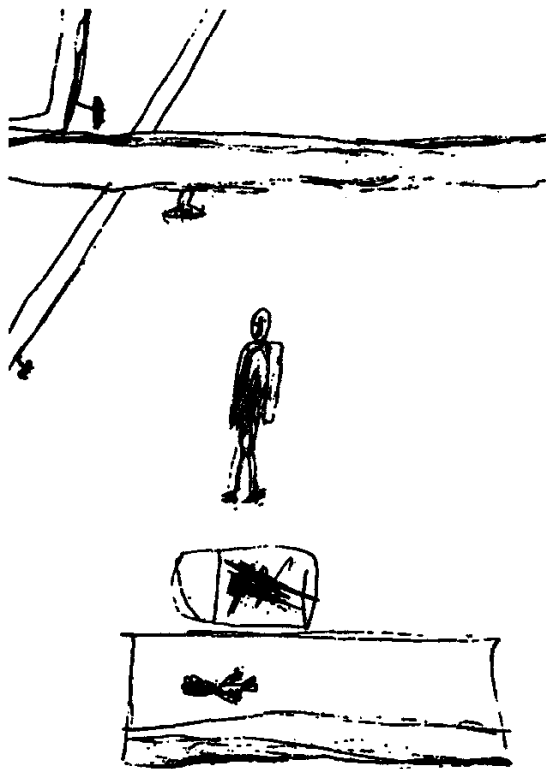


Рисунок 4

*Ученик 2 класса Саша С. сделал рисунок и составил такой рассказ по теме «Мне 25 лет, я взрослый и работаю на своей работе»: «Мне 25 года!!! Я в подвале работаю водопроводчиком. Мой ребенок в подвале смотрит, как я работаю. Сын, Андрей. Ему 2 года. Моя жена на работе. Ее зовут Аня. Я с ней познакомился в магазине. Она там покупала. А я вошел в магазин».*

*Психолог: «А кем работает твоя мама?» — Саша С.: «В аптеке — полы моет». — «А папа?» — «Водопроводчиком».*

Рисунок Саши производил очень сильное впечатление: в подвале, на фоне множества изогнутых труб с кранами, стоит водопроводчик. В углу, на каменном полу, на небольшом возвышении лежит его ребенок (рис. 4). Вообразив себя на месте модели, папы-водопроводчика расширив таким образом границы своего «Я» и поместив свое «Я» теперь уже в это общее пространство, ребенок может испытать состояние единения, соучастия, сим-

патии, почувствовать своего отца через себя и не только понять его существенно глубже, но и избавиться от чувства отдаленности и порожденной этим чувством тревоги. В результате идентификации осуществляется воспроизведение поведения, мыслей и чувств другого лица через переживание, в котором познающий и познаваемый становятся единым.

Для идентификации нужна определенная степень сходства с ее объектом. Сходство усиливает чувство симпатии, близости, сочувствия и дает старт процессам отождествления. Вспомним: обижаемся мы только на того, кого любим. Почему? В этом случае, на основе ожиданий и установок, мы уже знаем, как человек должен себя вести, если тоже считает, что близок нам. Допустим, обнаруживаются отклонения поведения в неблагоприятную сторону. Тогда возникают отрицательные эмоции как реакция на несоответствие ожидаемого и реального поведения. В основе такого огорчения — желание запрограммировать поведение близкого человека, ощущаемого как часть самого себя. Вместе с тем, подчеркнуто инфантильная доверчивость ко всем людям характеризует ребенка с недостаточно сформированной концепцией «Я». В его самосознании сближены «Я» и «МЫ», отсутствует или слабо выражено разделение «Я» и «не-Я», что приводит к громадной зависимости от другого человека и часто выглядит как предельно высокая внушаемость. В результате обнаруживается гипертрофия развития личной и социальной ответственности.

В норме, с помощью идентификации ребенок усваивает образцы поведения значимых для него людей, т.е. активно социализируется. Он становится способным не только подчиняться моральным требованиям своего социального окружения, но и сам принимать в них участие, чувствовать себя их представителем. Однако эта внутренняя инстанция сознания еще очень слаба. Еще долгие годы она нуждается в поддержке и опоре авторитетного лица (родитель, учитель) и может легко разрушиться из-за разочарования в нем. Имитация и идентификация — необходимые предварительные условия для последующего вступления ребенка в социальное сообщество взрослых [80].

*Рассказ ученицы 3 класса Ларисы П.: «Если бы у меня была волшебная палочка, я бы превратилась в королеву. Чтобы быть красивой. Чтобы в меня влюблялись мальчики. Если он будет богатый, то я буду хорошо жить. Чтобы он меня одевал, обувал, чтобы была машина. Он красивый. У него папа богатый. Он хорошо одет. Учится он хорошо».*

Обычно дети хотят превратиться в короля или в королеву, чтобы удовлетворить свою потребность главенствовать, организовывать, управлять другими людьми (доминантная, частично агрессивная позиция) или, напротив, чтобы помогать, защищать других (защитная позиция). Реже такой объект идентификации реализует потребность красоваться, вызывать восхищение, быть в центре внимания. Так и кажется, что слова, которые произносит маленькая девочка, обосновывая свой выбор, она много раз слышала от окружающих ее взрослых. А «сценарий» жизненного пути позаимствовала из одного из столь любимых современными детьми телесериалов, утверждающих, что бедная девушка будет жить хорошо только в том случае, если будет красивой («королевой») и сумеет на эту приманку (красоту) поймать юношу: «богатого», «хорошо одетого» и, еще лучше, «с богатым папой»...

Существуют разные концепции социального научения. А.Бандура и Р.Уолтерс установили, что в процессе усвоения ребенком нового социального опыта особенно эффективна процедура зрительного изучения модели. Дети приобретают новое поведение благодаря подражанию этой модели, что включает процессы наблюдения, имитации и идентификации. На основе этого формируется предрасположение к ранее маловероятным для ребенка реакциям. Бандура провел большое количество лабораторных и полевых исследований, посвященных детской и юношеской агрессивности. Детям показывали фильмы, в которых были показаны разные образцы поведения взрослых (агрессивные и неагрессивные), имевшие различные последствия (вознаграждение или наказание). В фильме показывали, например, как взрослый агрессивно обращается с игрушками. После просмотра фильма детей

оставляли одних играть с игрушками, похожими на те, которые они видели в фильме. В результате агрессивное поведение у детей, смотревших фильм, проявлялось гораздо чаще, чем у детей, не смотревших фильм. Если в фильме агрессивное поведение взрослых получало вознаграждение, агрессивность в поведении детей возрастала. У другой группы детей, смотревших фильм, в котором агрессивное поведение взрослых было наказуемо, она уменьшалась [133]. Таким образом, социальное научение осуществляется и при отсутствии подкрепления, и при наличии косвенного подкрепления только одной модели поведения.

Идентификация с агрессором как вариант защитного поведения детей нередко является следствием ранее перенесенного травмирующего опыта. В этом случае ребенок присваивает себе некоторые характеристики объекта тревоги и тем самым снижает остроту ее переживания. Воплощая агрессора, принимая его атрибуты или имитируя его агрессию, он преобразуется из того, кому угрожают, в того, кто угрожает. (Комплексный пример такого защитного поведения приведен в главе 5.)

Идентификация опосредует принятие женской или мужской роли, позиции взрослого, т.е. участвует в формировании «Сверх-Я». Отсюда ясно, как важно, чтобы ребенок имел возможность общаться с такими людьми — и взрослыми, и сверстниками, — с которыми он мог бы идентифицироваться, перенося на себя их положительные качества. Как отмечал американский психолог В.Клайн, выбирать себе надо не только новый дом, но и соседей. Ведь ближайшее окружение со своим жизненным укладом — это та культурная среда, на которой будет произрастать ваш ребенок [46]. Тогда он, включая в свой внутренний мир нормы, ценности и установки любимых и уважаемых им людей, использует их в дальнейшем как свои собственные. Из этих заимствованных элементов он сформирует свой идеал — внутреннее представление о том, каким он хотел бы стать. Идентификация играет важную роль в усвоении человеком групповых норм и ценностей и в принятии таких понятий, как авторитет, популярность, престиж.

Способность восхищаться и любить тех, кто лучше нас, создавать себе идеалы, предрасполагает к идентификации. За счет нее у ребенка формируется чувство собственного достоинства и повышается самоуважение. Самоуважение достигается в этом случае благодаря тому, что человек чувствует себя сопричастным к чему-то, что выше, лучше его. Ощущение такой сопричастности помогает преодолеть индивидуальную слабость, беззащитность, ощущение бесцельности своей жизни. Идентификация с героем помогает человеку встать на его точку зрения, принять его способы восприятия окружающего мира и разделить его представления о приемах разрешения конфликтов. Она дает возможность не столько понять, сколько почувствовать то, что чувствует герой, и, таким образом, научиться понимать и интерпретировать свои сходные состояния.

*Рассказ ученика 3 класса Алеши М. на тему «Я так люблю об этом вспоминать»: «Я люблю вспоминать о том, как я был в лагере. Когда я был в лагере, ко мне приехали родители. Мы с ними пошли на костер. И взяли со мной мою подругу Катю. Мы набрали бревен и развели костер. Когда мы сели на ковер перед костром и начали есть и пить чай, я вдруг почувствовал тепло костра и подумал: как же хорошо быть наедине с родителями на природе! Когда я с родителями, я себя чувствую свободным, счастливым и спокойным. Когда их нет, то я чувствую себя по-другому — скучно и не так весело».*

Самые обычные виды идентификации являются фактором, первоначально облегчающим налаживание отношений. Облегчение имеет место в той степени, в какой мы находим в другом человеке желаемую часть нашей собственной судьбы. И в этой мере он и привлекает нас к себе. Вместе с тем, нарушение идентификации может порождать тяжелые переживания. Так, например, конформные дети и подростки настолько тесно связаны со своим окружением, что, по сути дела, являются его продуктом. Если по каким-то причинам отношения привязанности рвутся, такие дети очень тяжело переживают разрыв, теряя себя

и не понимая, как дальше жить и действовать. Типичным для них является конфликт, возникающий на основе коренной ломки жизненных стереотипов — при необходимости перейти в другой класс или школу, поменять место жительства или найти новых друзей.

Проекция и идентификация имеют свои ограничения. Граница «Я», помогающая личности ощутить свою нетождественность с остальным миром, может смещаться и приводить либо к отвержению того, что принадлежит ей самой, либо к принятию того, что принадлежит другому человеку. Однако как исключительная центрированность человека на себе, так и полное уподобление другому, отождествление с его ценностями, означает прекращение развития собственной индивидуальности. Только уравновешенность этих взаимно дополняющих друг друга механизмов защиты способствует гармонии внутреннего мира человека.

## 4.7. РАЦИОНАЛИЗАЦИЯ

Ходили два приятеля,  
Ходили по грибы.  
Ходили да ходили,  
Устали от ходьбы.  
В одной корзинке — белые,  
И все как на подбор!  
В другой один-единственный  
Трухлявый мухомор.  
Сказал второй приятель:  
— Ну что ж, не повезло.  
Зато мою корзинку  
Тащить не тяжело!

*Борис Заходер*

Рационализация — это механизм защиты, связанный с осознанием и использованием в мышлении только той части воспринимаемой информации, благодаря которой собственное поведение предстает как хорошо контролируемое и не противоречащее объективным обстоятельствам. Суть рационализации — в отыскании «достойного» места для непонятного или недостойного побуждения либо поступка в имеющейся у человека системе внутренних ориентиров, ценностей, без разрушения этой системы. С этой целью неприемлемая часть ситуации из сознания удаляется, особым образом преобразуется и, уже после этого, осознается в измененном виде. При помощи рационализации человек легко закрывает глаза на расхождение между причиной и следствием, которое так заметно для внешнего наблюдателя.

На одном из занятий школьники должны были написать рассказ, закончив предложение «Я плохо запоминаю...». Наташа Р., 9 лет, с помощью вопросов психолога написала такой рассказ:

*«Я забываю учить немецкий, потому что я смотрю телевизор с 20 до 22 часов. Я смотрю мультфильмы вместо уроков, потому что они интереснее. Я вспоминаю, что надо учить немецкий, когда уже лежу в постели. Мне становится грустно, потому что мама будет завтра ругать. Но я не встаю и не учу немецкий, потому что я не люблю его. Потому что у меня много уроков и будет очень сложно. Страх, что будет очень сложно, заставляет не учить, не замечать, забывать!»*

Этот рассказ показывает, как ребенок старается рационализировать — объяснить с помощью построения убедительных доводов — свое нежелание выполнять домашнее задание по немецкому языку, несмотря на то что мама будет ругать. В основе отказа делать уроки лежит опасение, что «будет очень сложно». Сразу признаться в этом, частично вытесненном, страхе неловко и стыдно, так как это грозит потерей самоуважения. Поэтому привлекается множество других аргументов — «забываю», «не люблю», «много уроков». В

этой связи уместно вспомнить замечание З.Фрейда, считавшего, что ко всем желающим отложить лечение надо относиться с недоверием, даже когда мотивировка отсрочки кажется безупречной. Обычно истинная причина желаемой отсрочки — это страх, а приводимые зоны — рационализация.

Защита, использованная Наташей, позволяет ей преобразовать знание о той части реальности (собственные сложности с изучением немецкого языка), которая, будь она осознана, сделала бы ее жизнь слишком трудной и травмирующей, заставив пережить не только страх, но и целую гамму чувств — стыд, гнев, вину, панику. Девочка строит защиту, привлекая убедительные, с ее точки зрения, доводы для оправдания своих лично и социально неприемлемых качеств, желаний и действий. Таким образом, основным психическим процессом, реализующим рационализацию, является абстрактное мышление где компонентами служат понятия и применяются формальные операции. Однако у детей такое мышление еще несовершенно, поскольку их первичные понятия сформированы на базе субъективного жизненного опыта и не подкреплены обобщенными научными данными. Мощным стимулом, провоцирующим рационализацию, является потребность в системе разумной ориентации в окружающем мире. Человеку необходимо иметь хоть какую-то систему такой ориентации, безотносительно к тому, истинна она или ложна. Без такой субъективно приемлемой системы он не может оставаться в здравом рассудке. Она помогает ему осуществлять контакт с реальностью и постигать мир до некоторой степени объективно. Поэтому, каким бы неразумным или аморальным ни было действие, человек испытывает неодолимое стремление доказать себе и другим, что оно определялось разумом, здравым смыслом или, по меньшей мере, общепринятой моралью. Ему не трудно поступить иррационально, но для него почти невыносимо не придать своему действию видимость разумно мотивированного.

*Рассказ ученицы 5 класса Нasti Б. по рисунку «Меня раздражают люди...»: «Меня раздражают люди, которых я рисую. Эти люди очень разные, большие, особенно учителя. Злые, они кричат. Мне стыдно, потому что я не могу ответить на их вопрос. Мне стыдно перед учениками. На меня никто не кричал никогда. А на них с детства кричали, и они мстят, когда вырастают. Они чувствовали тогда, что я чувствовала, когда на меня кричали. Им было очень грустно, они чуть не плакали. И решили сделать судьбу других детей такой же».*

*Психолог: «Так что же, ты, когда вырастешь, тоже будешь кричать?» — Настя: «Я люблю детей». — «Выходит, люди разные?» — «Некоторые люди, добрые, не хотят сделать жизнь других людей плохой. Люди, когда рождаются, делятся на две группы — злую и добрую».*

До тех пор пока ребенок эгоцентричен, т. е. интеллектуальные операции центрированы на нем самом, он не способен отличать свою непосредственную точку зрения от объективных отношений между предметами, принять близко к сердцу чужой взрослый опыт, выраженный чисто словесно (без эмпатии). В дальнейшем (при понятийном мышлении) указанные ограничения снимаются за счет свободного переноса системы координат — децентрации. Тогда происходит расширение мыслительного поля, позволяющее построить систему отношений, не зависящих от позиции собственного «Я» [84]. Децентрация создает предпосылки к формированию идентификации, т. е. способности человека принять точку зрения другого, отойти от собственной эгоцентрической позиции. Настя, на которую кричат злые учителя, испытывает смешанные чувства. С одной стороны, стыд — из-за того, что она не может ответить на их вопросы; с другой стороны — гнев и раздражение на этих взрослых людей, которые ведут себя неподобающе, не считая нужным сдерживать себя и оскорбляя ребенка. Норма жизни, уважение ко взрослому человеку, заставляет девочку искать систему ориентации, которая позволила бы ей рационализировать сложившуюся си-



туацию и защитить свои представления, оправдывая уже не свое поведение, а поведение кричащих учителей.

Используя характерные для детей суждения по сходству и аналогии, превратив взрослых учителей в детей-учеников и поместив их в такую же стрессовую ситуацию, в какой находилась она сама, Настя пытается найти нужное для себя решение. «На них с детства кричали, и они мстят, когда вырастают. Им было очень грустно, они чуть не плакали. И решили сделать судьбу других детей такой же» — вот оправдательный вердикт, который ребенку удастся вынести. Конечно, этот вывод нельзя считать достаточным, т.к. в такие нормы не укладывается поведение самой Насти, которая, когда вырастет, явно не сможет кричать на детей по одной очень простой причине — потому что она их любит. Поэтому приходится использовать еще один оправдывающий взрослых аргумент — врожденные качества («Люди, когда рождаются, делятся на две группы — злую и добрую»). Что же делать, если ты таким уродился; тебя же уже не переделать...

Главная особенность рационализации состоит в попытке постфактум создать гармонию между желаемым и реальным положением, тем самым предотвратив потерю самоуважения. Рационализация — это всегда выдача себе индульгенции, т.е. это оправдательное отношение к своему поведению и своим принципам. При этом человек уверен в своей искренности. Однако субъективная убежденность в собственной искренности ни в коем случае не служит критерием истинности. Мотив поступка не обязательно совпадает с причиной, предшествовавшей действию, поскольку оправдательные мотивы часто выдвигаются и осознаются после совершения действия. Так, мальчик отказывается мыть посуду, потому что это «не мужское, а женское дело»; агрессивный подросток объясняет, что он как сильный и гордый человек никому не может позволить «сесть себе на шею», а ленивая девочка долго рассказывает, почему ей в жизни математика никогда не пригодится. В этих случаях решение, как поступить, принимается бессознательно, человек не осознает стоящих за этим решением подлинных сил. Но, когда поступок совершен, сразу возникает задача найти для него оправдание, чтобы убедить себя и других, что действуюешь ты правильно, в соответствии с реальной ситуацией.

*Рассказ ученицы 4 класса Люси В. на тему «Очень хочется, но нельзя»: «Я люблю танцевать, особенно балет. У меня есть балетные тапки, и я занимаюсь балетом так, как в балете самом. Но мне не разрешают, потому что у меня мало времени. Мне очень хочется, но когда я буду ходить на балет, у меня будут болеть ноги, будут ругать, что неправильно стоишь. Будешь уставать и лежать целый день на кровати уставшая. Но так хочется ходить выступать перед зрителем и, может быть, в телевизоре. Тяжесть на душе. Не очень хорошее, уставшее настроение от этих раздумий».*

Рационализация, которую пытается использовать Люся в ситуации внутреннего конфликта «хочется — нельзя», уговаривая себя не ходить на занятия по хореографии, на первый взгляд выглядит разумной и логичной. Ее иррациональность заключается в том, что объявленный мотив деятельности не является подлинным. Не ходить на хореографию из-за того, что ты «неправильно стоишь» или «будут болеть ноги», конечно, не является достаточным основанием для отказа от этих, столь вожделенных, занятий. Скорее всего, хореографией девочке не разрешают заниматься родители, считающие это пустой тратой времени и помехой в учебе. Аргументы, которыми они подкрепляют свое решение, Люся автоматически повторяет, не позволяя себе четко осознать, что главным мотивом ее отказа выступает родительский запрет.

Причины поведения, осознаваемые после использования рационализации, обычно представляют собой смесь из ложной информации (предубеждений, предрассудков, т.е. трансформированных мотивов), в которую включены островки истины — констатация самого события. Наличие в этой смеси элементов истины придает человеку ложную уверенность

ность в том, что истинна и вся смесь. В этой смеси разум пытается навести некий благопристойный порядок, который затем и осознается. Например, не желая признаться себе, что совершил определенные поступки по эгоистическим мотивам, человек так «хорошо» все себе объясняет, что сам начинает верить в «чистоту своих помыслов». Стихотворение А.Барто «Защитник» служит этому тезису прекрасной иллюстрацией [12]:

Я свою сестренку Лиду  
Никому не дам в обиду!  
Я живу с ней очень дружно,  
Очень я ее люблю,  
А когда мне будет нужно,  
Я и сам ее побью!

Рационализация может осуществляться разными способами, например, с помощью **самодискредитации**, **«дискредитации жертвы»**, **«преувеличения роли обстоятельств»** или **«утверждения вреда во благо»** [90]. Самодискредитацию характеризует самооправдание на основе снижения самооценки. Этот способ прекрасно иллюстрирует стихотворная строчка А.Барто: «А если я тупица, что в школу торопиться?». Дискредитация жертвы, базируясь на формировании феномена «козла отпущения», позволяет не испытывать к жертве жалости и продолжать ее преследование (высказывания типа: «Ну — дура Хоха!», «Рыжий — бесстыжий», «Маленький — плюгавенький» и пр.). Преувеличение роли обстоятельств («Это мы не проходили, это нам не задавали») прекрасно оправдывает собственную несостоятельность в самых разных видах деятельности, а утверждение вреда во благо («Когда я вас не слушаюсь, я выгляжу взрослей!») собственное асоциальное поведение.

Однако чаще всего рационализация достигается с помощью двух типичных вариантов рассуждения: по типу *«зеленый виноград»* и по типу *«сладкий лимон»*. Первый из них («зеленый виноград») основывается на понижении ценности поступка, который совершить не удалось, или результата, который не был достигнут. В этом случае, утверждая, что ему чего-то не очень-то и хотелось, ребенок, по сути, снижает цель своей деятельности. Примером такой рационализации служат высказывания типа: «Я в отличники не стремлюсь!», «В гробу я видел эту гимназию!», «Зачем мне нужна ваша музыкальная школа?».

В основе второго варианта («сладкий лимон») лежит повышение ценности совершенного поступка, полученного результата (высказывания типа: «Я же не двойку, я тройку получил», «Что ты волнуешься — я же не заблудился!»).

Для более развернутой иллюстрации этих типичных вариантов рационализации у детей используем свободный пересказ новелл «Рабочие дробят камень» и «Третье место в стиле баттерфляй», написанных Виктором Драгунским [34].

*Однажды Дениска, Мишка и Костик лежали на дощечках на водной станции и загорали, и Костик вдруг сказал, ни с того ни с сего:*

*— Дениска! А ты мог бы прыгнуть с самой верхней вышки в воду?*

*— Конечно, смог бы! Ерунда какая, — ответил Дениска.*

*Мишка тотчас же сказал:*

*— А вот слабо!*

*А Дениска ответил:*

*— Дурачки вы оба! Вот вы кто!*

*Он встал, выкатил грудь, напружинил руки и пошел к вышке. Каждый день он видел, как с этой вышки прыгали в воду взрослые дяденьки, как они красиво выгибали спину, перекувыркивались через голову или переворачивались через бок. И Дениска всю жизнь был уверен, что прыгает не хуже этих дяденек. И представил, что первый раз он прыгнет просто, без затей, а уж потом, в следующие разы, специ-*

ально для Мишки такие будет выписывать кренделя, что Мишка только рот разинет...

*И вот Дениска оказался на вышке, на самой верхней площадке, на высоте десяти метров над уровнем станции. И когда он взглянул вниз и увидел голубой водный бассейн, такой маленький, прямо величиной с папиросную коробку, то подумал, что если прыгнет, то вряд ли в него попадет, тут очень легко промахнуться... А тем более ветер не меньше шести баллов, он того гляди снесет его куда-нибудь в сторону, в реку, или он бухнется прямо кому-нибудь на голову, вот будет история! И совершенно неожиданно Дениска вспомнил про маму. И про папу. И про бабушку тоже. И что если он убьется насмерть, какое это будет для них несчастье и горе. Ведь им совершенно некого будет в жизни приласкать. И кто же будет о них заботиться, когда они состарятся!*

*И все из-за каких-то негодных Костыля и Михи? И Дениска ужасно возмутился и весь вскипел, что из-за таких дураков столько народу страдает, и подумал, что гораздо лучше будет, если он пойдет и надает им по шее, и чем скорее, тем лучше.*

*И Дениска спустился вниз...*

Рационализация включается в такой ситуации, когда человек чего-то очень хочет, но, по каким-то причинам, не может. Дениске очень хотелось доказать Мишке и Костику, что для него прыгнуть с вышки — легче легкого, хотя до этого он на ней вообще ни разу не был. Страх и здравый смысл не позволили осуществить желаемое с первого раза. Рационализация по типу «зеленый виноград» (не очень-то и хотелось) частично смягчила душевное смятение и тревогу, позволив Дениске обесценить и дискредитировать недоступное пока благо — уважение и восхищение его прыжками со стороны Мишки и Костика. Когда не хватило умения и силы воли для совершения намеченного, началось преувеличение трудностей («тут очень легко промахнуться», можно бухнуться «прямо кому-нибудь на голову») и уговоры себя с оправданием того, почему с вышки прыгать не надо. («И совершенно неожиданно Дениска вспомнил про маму. И про папу. И про бабушку тоже. И что если он убьется насмерть, какое это будет для них несчастье и горе. Ведь им совершенно некого будет в жизни приласкать».) Характерным является и такое поведение, при котором, когда достичь желаемого не удалось, человек начинает иступленно ругать то, к чему он только что страстно стремился. («И все из-за каких-то негодных Костыля и Михи?») Это делается для того, чтобы быстрым снижением значимости недостижимого разрядить накопившееся напряжение. Отметим, что другим примером такого вида рационализации может явиться изменение отношения к задаче в случае неспособности справиться с ней. Если задачу, которая в момент начала решения воспринималась как интересная и актуальная, решить не удалось, отношение к ней меняется. Теперь, играя на понижение, человек склонен оценивать ее как несодержательную и неактуальную [105].

В конце этого рассказа Дениске все-таки удалось победить свой страх: найти в себе силы шагнуть вперед и прыгнуть, — несмотря на усиленную работу мышления по дискредитации цели деятельности и преувеличению роли обстоятельств, несмотря на все самооправдания. На этот раз защита не сработала. Однако в другой раз, в ситуации мнимого успеха, способ рационализации по типу «сладкий лимон» чуть было не заставил мальчика совершенно неадекватно оценить достигнутое.

*Однажды Дениска, сияя, пришел из бассейна и объявил родителям, что у них сегодня было соревнование, заплыв на двадцать пять метров в стиле баттерфляй, и что он занял третье место! Папа прямо весь расцвел.*

*— Ну да? — сказал он. — Вот здорово! — Он отложил в сторону газету. — Молодчина! А кто же первое занял?*

*— Вовка, он уже давно умеет плавать,*

— Так, а кто же второе?

— Рыженький один мальчишка, на лягушонка похож.

— А ты, значит, вышел на третье? Ну, а кто же на четвертом остался?

Дениска сказал:

— Четвертое место никто не занял. Мы все третье место заняли: и я, и Мишка, и Толька, и Кимка, все-все. Вовка — первое, рыжий лягушонок — второе, а мы, остальные восемнадцать человек, мы заняли третье. Так инструктор сказал!

Папа сказал:

— Ах вот оно что... Все понятно!.. — И он снова уткнулся в газету.

А у Дениски почему-то совсем пропало хорошее настроение.

Благодаря рационализации по типу «сладкий лимон»: повысив ценность достигнутого в плавании результата, — Дениска чуть было не почувствовал себя героем. И только разговор с отцом заставил его осознать, что же произошло на самом деле. При этом отметим: такой механизм защиты был запущен благодаря взрослому человеку, инструктору, который, по-видимому, для того, чтобы не расстраивать детей, сказал, что все остальные восемнадцать человек заняли третье место. Дети часто транслируют такие оценки взрослых. Так, например, толстая девочка, не игнорируя самого факта избыточного веса, может, вслед за своей мамой, трактовать его как преимущество (женственность), а толстый мальчик — как признак своей солидности. Или другой пример. Во многих случаях эмоциональная несдержанность, приводящая к частым конфликтам в общении, трансформируется и представляется виновникам конфликтов как принципиальность, душевная тонкость, артистичность или как нежелание перекладывать свои беды на плечи друзей и близких, т.е. как своеобразный вид альтруизма.

Итак, рационализация — это поиск ложных оснований, когда человек не уклоняется от встречи с угрозой, а нейтрализует ее, интерпретируя безболезненным для себя способом. С этой целью реальное состояние дел подвергается содержательному анализу, и этому состоянию дается такое объяснение, на основании которого человек может пребывать в иллюзии, что действует исходя из разумных и достойных мотивов. Однако независимо от того, какой вариант рационализации используется, в нем обязательно проявляются неудовлетворенность собой и своими поступками и потребность в самооправдании.

## 4.8. ЗАМЕЩЕНИЕ

Чтобы выразить все сразу,  
Кулаком я бью по тазу.

*Олег Григорьев*

Замещение — это механизм психологической защиты от неприятной ситуации, в основе которого лежит перенос реакции с недоступного на доступный объект или замена неприемлемого действия — приемлемым. За счет такого переноса происходит разрядка напряжения, созданного неудовлетворенной потребностью. Для достижения эффекта замена должна быть достаточно близка первично желаемому объекту или результату, чтобы хотя бы отчасти разрешить существующую проблему. Замещение — это та защита, которую все люди (и взрослые, и дети) обязательно используют в повседневной жизни. Так, у многих детей нет возможности не только наказать своих родителей за их проступки или несправедливое поведение, но и просто им противоречить. Поэтому в качестве «громоотвода» в ситуации злости ребенка на родителя может выступить игрушка, домашнее животное или другой ребенок. Капризы, которые нельзя направить на отца (неприемлемый для этого объект), прекрасно могут быть направлены на бабушку — как на объект, для этого вполне приемлемый («вот кто во всем виноват»).

Итак, суть замещения состоит в переадресации реакции. Если при наличии какой-либо потребности желаемый путь для ее удовлетворения закрыт, активность человека ищет

другой выход для достижения поставленной цели. Защита осуществляется через перенос возбуждения, не способного найти нормальный выход, на другую исполнительную систему. Однако способность человека переориентировать свои поступки с лично не допустимых на допустимые или с социально не одобряемых на одобряемые — ограничена. Ограничение определяется тем, что наибольшее удовлетворение от действия, которое замещает желаемое, возникает у человека тогда, когда близки мотивы этих действий, т.е. когда они размещены на соседних или близких уровнях мотивационной системы человека.

*Одна отличница рассказала нам такую историю. Из-за того что у нее по всем предметам были пятерки, ей очень хотелось получить двойку, — чтобы не быть изгоем среди других детей. Но ведь двойку тоже ставят за «дело», за то, что ты ничего не знаешь, не соображаешь или на что-то совсем неспособен. Она, к ее «несчастью», всегда хоть что-то знала, соображала и хоть чуточку была способна. А специально делать ошибки или прикидываться, что ничего не знает, ей совесть не позволяла. Поэтому, если она и получала изредка плохую отметку, то это была тройка.*

*Но все-таки настал тот день, когда ее мечта сбылась — она получила двойку по физкультуре, за метание мячика. И эта двойка была самая настоящая! На тройку надо было метнуть мячик на двадцать метров, а она метнула только на семнадцать! И как ни старалась, дальше метнуть не могла! Учителю физкультуры не оставалось ничего другого, как поставить ей законную двойку в журнал. Нужный эффект был достигнут, теперь можно было всем не кривя душой рассказывать, что и ты — двоечница. Переадресация мотива с интеллектуальной деятельности на физическую позволила девочке хотя бы частично разрешить внутрличностный конфликт («Я — «белая ворона», я — не как все: даже двойку законную не могу получить»).*

Чувство неполноценности, бессилия, беспомощности, возникающее от невозможности реализовать желаемое, нередко может обернуться стремлением к разрушению и саморазрушению. В стрессовых ситуациях, в обстановке кризиса подобные агрессивные формы замещения учащаются. Однако хорошо известно, что даже скрытая агрессия отравляет человека. Поэтому люди стихийно выработали замещение некоторых ее видов. Когда ребенок швыряет в угол учебник немецкого языка, начинает возмущаться и кричать, что не будет делать это «проклятое домашнее задание», — его агрессия разряжается благодаря мышечному или шумовому эффекту. Все мы неоднократно наблюдали специфические реакции разрядки агрессии: «плюнуть с досады», «топнуть ногой», «ударить кулаком по столу» — или ее перенос на «козла отпущения».

Характер поступка при замещении часто совершенно случаен, т.к. для человека важно лишь то, чтобы совершаемое действие было способно обеспечить ему определенную разрядку в ситуации ущемления интересов. Однако если с помощью этой защиты удалось, хотя бы частично, достичь исходной цели — замещение более эффективно. Например, при невозможности ударить обидчика, возникает стремление его оскорбить. Другой распространенный вид замещения наблюдается, когда, исчерпав аргументацию в споре, человек приходит в ярость и срывается на крик. Такие способы поведения мы подробно анализировали, говоря о социально не одобряемых, но эффективных, с точки зрения детей, копинг-стратегиях.

Замещение может осуществляться разными способами. Первый способ — замещение одного действия другим. Мальчик не может *нарисовать* крейсер, и от злости *рвет* рисунок. Второй способ — замещение действия словом. Девочка боится *ударить* мальчика и, отойдя подальше, начинает его *обзывать*.

Считается, что при прочих равных условиях замещение одного действия другим эффективнее, чем замещение действия словом. Тем не менее, стандартной формой замещения

грубой силы, нацеленной на наказание или оскорбление действием, служат брань и словесные оскорбления. Они используются как предохранительные клапаны для выхода переполняющих человека чувств, предотвращая физическое воздействие. Показано, что у человека, привыкшего решать свои проблемы с помощью грубой силы, запас скверных слов существенно меньше, чем у человека, не склонного к дракам. Человек, которому наступили на мозоль, либо ударит наступившего, либо обругает. Одновременное обращение и к тому и к другому происходит редко.

У ребенка, словарный запас которого еще мал, мы нередко можем наблюдать обратное: замену слова — действием. Так, отец и мать маленькой девочки ссорились в ее присутствии. При этом превосходство было на стороне отца, который буквально «забивал» свою жену словами. И вдруг свидетель этого конфликта, девочка, сочувствуя слабой стороне, матери, дала ей такую рекомендацию: «Мама, ты с ним не разговаривай. Ты его — куси...»

Надо иметь в виду, что у многих людей правополушарного склада такой вариант замещения возможен и в более зрелом возрасте. Вспоминается ситуация заседания научной лаборатории, на котором девушка, молодой специалист, делала свое первое научное сообщение. Оно получилось несколько путаным, поэтому старшие научные сотрудники буквально забросали ее вопросами и замечаниями. Особенно свирепствовал один из них, его комментарии звучали просто издевательски. Не будучи способной ему ответить и желая во что бы то ни стало заставить его замолчать, девушка схватила толстую монографию и стукнула ею обидчика по голове. Эффект был достигнут...

Если невозможно не только побить или обругать обидчика, но даже как-либо обнаружить свое негативное отношение к нему, т.е. изменить характер реакции, то напряжение разряжается заменой мишени: человек направляет свою реакцию на другого человека или предмет. И это — третий способ замещения. Одной из форм замещения этого типа считают замещающую любовь. Одиноким ребенок, с которым никто из сверстников не хочет дружить, дружит со своей морской свинкой или с воображаемым мальчиком, персонажем своей любимой книжки.

Замещение может разворачиваться также путем перевода действий в иной план — из реального мира в мир утешительных фантазий. Как известно, человек не только охраняет, но и творит свой внутренний мир, и когда не может достичь желаемого во внешнем мире, то погружается в события, осуществляемые в мире внутреннем, реализуя себя в них. Маленькие дети, которые воспитываются в детском доме, встретив любого незнакомого человека, пришедшего по делу в их детский дом, видят в нем своего отца или мать. Таким образом они пытаются удовлетворить свое неутоленное желание любви, единения, близости. Эта отвлеченная и отчужденная форма любви служит наркотиком, облегчающим боль, вызванную реальностью: одиночеством и обделенностью.

Ребенок погружается в мир фантазий, где можно достичь всего, чего он пока еще не может добиться в жизни, когда действительность его разочаровывает. Например, подросток оказался свидетелем того, как хулиганы на улице пристали к женщине. Он хотел вмешаться, но испугался, подумал, что ему тоже попадет. Вот он пришел домой, поел, притушил свет, лег на тахту, надел наушники, включил музыку и представил, как он — сильный и смелый, совсем как Жан-Клод Ван Дамм, — вступает в драку с хулиганами, разбрасывает их в разные стороны и спасает женщину. И она ему говорит: «Большое спасибо Вам, молодой человек. Что бы я без Вас делала...»

Уход в мечту, фантазию — типичный вариант защитного поведения детей. Приведем наиболее яркие примеры, иллюстрирующие этот вид замещения.

*Диалог психолога и ученика 1 класса Коли К. с конформным типом личности по рисунку на тему «Я и мои друзья». На рисунке изображены два мальчика, которые переходят дорогу по зеленому сигналу светофора.*

*Коля: «Я, Филипп и Боря дорогу переходим — собрались гулять». — Психолог: «Так было?» — «Нет, так никогда не гуляли». — «А ты сам дорогу переходишь?» — «Самому переходить очень хочется, а мама не пускает, боится, что меня машина задавит». — «Ты считаешь, что мама права?» ~ «Права. Самому дорогу нельзя переводить. Я маленький. Мне бежать хочется, а мама удержит».*

Семилетнему мальчику очень хочется научиться переходить через дорогу самостоятельно. Но мама ему это делать пока не разрешает — боится, что он будет перебежать дорогу перед движущимся транспортом. И вот, с помощью рисунка на совершенно не относящуюся к этой потребности тему «Я и мои друзья», ребенок успешно реализует свой мотив. Не один, а с друзьями, не наобум, а по нужному сигналу светофора, он все-таки переходит дорогу сам, без мамы. Разговор с психологом показывает, что на сознательном уровне мальчик с конформным типом личности, привыкший следовать мнению значимых для себя окружающих, утверждает, что «самому дорогу нельзя переходить», так как он «маленький», ему «бежать хочется» и только мама в такой ситуации «удержит». Однако на подсознательном уровне, посредством фантазии, его скрытая потребность может быть реализована.

Еще один пример иллюстрирует проявление защитного механизма замещения с элементами компенсации. Третьеклассники рисовали на тему «Когда очень хочется, но нельзя». Таня Г. описала свой рисунок так:

*«Мы идем по улице с Ирой. Вдруг какой-то дядька надо мной смеется. А я ему говорю: „Дурак“. Он меня стучает по плечу своим ботинком. А я ему еще раз: „Дурак“. А Ира говорит: „Псих!“».*

*Психолог: «А в жизни ты так можешь?» — Таня: «В жизни так не могу, а хочется. На рисунке могу». — «А когда тебе хочется кого-нибудь обозвать?» — «Хочется обозвать, когда обидно. Например, маму, папу, дедушку, бабушку. Получила пятерку, а пошутила, что двойку. А они стали кричать. Юмора не понимают».*

Непонимание взрослых и агрессия с их стороны («стали кричать») вызвали у девочки чувство обиды и желание ответить им тем же (наверняка кто-то из них, после ее неудачной шутки, обозвал Таню дурой). Обругать своих родных девочка не могла, однако неудовлетворенная потребность сохранилась. Тема для рисования дала ей прекрасную возможность реализовать эту скрытую потребность. На рисунке были изображены две девочки из ртов которых вылетали слова «дурак» и «псих», написанные большими буквами. В данном случае замещение реализовано посредством переноса действия из реального мира в мир фантазии. Это связано с неспособностью ребенка удовлетворить свои желания (отреагировать обиду и выразить агрессию) в реальном мире. Вместе с тем, на рисунке мужчина не только обзывает девочку, но и ударяет ее ботинком по плечу. Ударить его в ответ, даже на рисунке, девочка не способна, и она замещает это невозможное для себя по отношению к взрослому мужчине действие — другим, возможным для нее действием.

*Рисунок и рассказ на тему «Удивительный случай» ученика 1 класса Олега Ч.: «Когда дул ветер, почувствовал, что подсолнухи говорили со мной. Говорили о хорошем мальчике. Он самый был хороший, самый добрый, с ребятами хорошо говорил».*

*Психолог: «А что бы ты мог сказать подсолнухам?» — Олег: «Мог бы сказать, что я хороший мальчик».*

Очень замкнутый и одинокий мальчик (которого даже не хотели принимать в первый класс, так как он был плохо готов к школе) испытывает трудности и в учебе, и в обще-

нии с детьми. В своей фантазии он наконец находит замещающий объект (подсолнухи), которые не только общаются с ним, но и считают его «хорошим мальчиком», на самом деле умеющим с ребятами «хорошо говорить». Понять, насколько актуальной для Олега является потребность в том, чтобы его считали хорошим, помогает ответ мальчика на вопрос психолога «А что бы ты мог сказать подсолнухам?». Оказывается, что самой важной информацией, которая выносится во внешний мир, является то, что этот мальчик все-таки **хороший...**

Вместе с тем, фантазии иногда могут быть опасными не только для самого ребенка, но и для его близких. Так, если Олегу Ч. не удастся наладить контакт со сверстниками и сравняться с ними в учебе, он может еще глубже уйти в свой внутренний мир, полностью отгородиться от мира внешнего и жить в плену своих иллюзий. Или другой пример — ребенок, родившийся после смерти родного брата или сестры. В психике матери такой ребенок нередко оказывается заменой умершего, и его жизнь может стать очень трудной. В подобных случаях родители умершего ребенка иногда активно формируют деструктивные фантазии, стремясь заместить нежелательную реальность другой — более желательной. Так, Винсент Ван-Гог, родившийся через год после смерти первенца (тоже Винсента), оказался в этой роли. В его семье запрещено было говорить о смерти брата. Аналогично и Сальвадор Дали свои эксцентрические выходки и непонятные окружающим поступки прямо объяснял желанием создать дистанцию с умершим до его рождения братом, тоже Сальвадором, чтобы их не путали.

Достаточно распространенным вариантом замещения является также *регрессия* — перевод поведения в ранние, незрелые, детские формы. В этом случае часто можно наблюдать эгоистическое и безответственное поведение, когда допустимы и капризы, и истерики. Проявляющиеся детские формы демонстративны и призваны замаскировать, заместить, отодвинуть поведение, которое человек в данный момент по каким-то причинам не хочет принимать и осуществлять [108]. Так, после рождения сестренки ее четырехлетний брат, вполне самостоятельный и уважаемый всеми мальчик, умеющий не только ходить, но и прыгать и бегать, который сам ест, сам одевается и, стоя на табуретке, декламирует наизусть почти все стихотворения Чуковского, вдруг в одно мгновение кардинально меняется. Сначала он перестает ходить, начинает ползать и рвет в клочья все свои колготки. Потом отказывается есть сам, требуя, чтобы его кормили с ложечки или, лучше, дали сососать мамину грудь. И наконец, он перестает говорить и начинает сюсюкать, не слезает с рук родителей и беспрестанно капризничает.

Известный психолог П.Жане обратил внимание на то, что человек откатывается к ранним, низшим формам поведения, когда не выдерживает напряжения, которого от него требуют высшие, взрослые формы поведения. Например, стремление человека к успеху и самоутверждению, не уравновешенное его физическими или психологическими способностями, нередко может привести к неврастению и уходу в болезнь вследствие невозможности осуществить желаемое. Рассказ восьмилетней третьеклассницы Жанны У. иллюстрирует это положение:

*«Я мечтаю стать такой же маленькой, какой я была. Не надо делать уроки, не надо мучиться с колами, двойками, тройками. Не надо мучиться жевать, а только соску сосать да валяться в кровати. Так хорошо, когда тебя носят на руках и убаюкивают! Люблю все делать хорошо. А хорошо делать — сил нет. Когда двойку или тройку получу — голова болит. Тогда хочется накрыться одеялом и лежать. Очень переживаю, когда двойки и тройки получаю».*

Высокие требования, которые Жанна предъявляет к себе («люблю все делать хорошо»), приводят к упадку сил и желанию превратиться в младенца, которому уроки делать не надо. В основе этого желания лежит целый спектр мотивов: потребность в безопасности, материнской защите и спокойствии, в заботе и любви (инфантильные тенденции, признаки



депрессии), потребность избегать работы и ответственности. Кроме того, желание снова стать маленьким может быть обусловлено потребностями вызывать восхищение, быть любимым, значимым во взаимоотношениях. Защитный механизм регрессии, позволяющий всегда вернуться к простым и хорошо усвоенным формам поведения, развивается в раннем детстве. Регрессия сдерживает чувство неуверенности в себе и страх неудачи, связанные с проявлением инициативы. Родители нередко поощряют формирование регрессивного поведения, т.к. находятся со своим ребенком в отношениях эмоционального симбиоза и хотят, чтобы он всегда оставался маленьким. Если этот способ поведения станет стереотипным, то во взрослом состоянии человека будет отличать инфантилизм: легкая смена настроения, потребность в стимуляции, контроле, подбадривании, утешении, непереносимость одиночества, импульсивность, податливость влиянию окружающих, неумение доводить начатое дело до конца и т.д.

## 4.9. СНОВИДЕНИЕ

Сновидение — это бессознательные действия «Я» в состоянии сна, которые могут сопровождаться эмоциональными переживаниями. Сновидение можно рассматривать как особый вид замещения, посредством которого происходит перенос недоступного действия в иной план — из реального мира в мир сновидений. Подавляя комплекс недоступности, оно аккумулирует энергию в бессознательном, угрожая сознательному миру своим вторжением. Тайное покаяние, угрызения совести, подсознательные страхи приводят к их прорыву в сновидении. Задача сновидения — выразить сложные чувства в картинках и дать человеку возможность их пережить, осуществив тем самым замещение реальных ситуаций. Однако прямо чувства изображены быть не могут. Зрительно представимо только действие, отображающее это чувство. Невозможно изобразить страх, но можно изобразить такое выражение страха, как бегство. Затруднительно показать чувство любви, но демонстрация сближения и ласки — вполне достижима. Поэтому замещающим характером в сновидении обладают действия, разворачивающиеся в его сюжете.

*Рассказ ученика 3 класса Алеши Б. по рисунку на тему «Сон, который меня взволновал» [11]: «Ночью встал, захотел в туалет. Сходил, потом потянуло к двери — почувствовал запах кладбища. Вдруг понял — в руке у меня мой белый фонарик. Дверь сама собой открылась, я вышел — подали автобус темного цвета, без водителя, без фар. Сел. Подвозит к кладбищу, выхожу, иду по аллее. Захожу за ограду, освещаю фонариком могилу, смотрю — мое имя, фамилия, годы рождения и смерти! Надпись: “Погиб в автокатастрофе!”. Завопил, что-то схватило за горло, почувствовал удушье, стал падать. Боль — проснулся на полу. Чувства: противно, неприятный запах, весь в поту, как будто вышел из бани. Жутко — от могилы своей... Это было в том году, когда мы с дачи приезжали мыться».*

*Психолог: «Ты об этом маме рассказывал?» — Алеша: «Рассказывал. Она говорит — отведу тебя к психологу». — «Что ты чувствуешь, когда об этом рассказываешь?» — «Когда говорю — легче».*

Центральным эмоциональным переживанием в сновидении, взволновавшем мальчика, является страх собственной смерти. Этот страх выражается через ряд действий и символов. Действия разворачиваются постепенно, усиливая напряжение, порождая предчувствие неизбежности чего-то ужасного, предчувствие конца. Этот конец, смерть, символически представлен в виде кладбища, могилы с именем и фамилией мальчика и даже указанием причины его смерти (гибель в автокатастрофе). И только «пережив» в сновидении собственную смерть, проснувшись от ужаса, осознав, что все это было не на самом деле, выразив увиденное словами и поделившись пережитым со взрослым человеком, ребенок наконец начинает испытывать облегчение.

Можно предположить, что к этому сновидению мальчика привели разные причины. Это — отреагирование текущих физиологических ощущений, событий предшествующего дня, контакта со своим прошлым; изнуряющая духота летней предгрозовой ночи в пыльном каменном городе, потное распаренное тело под жарким ватным одеялом, изнурительная поездка с дачи в потоке машин в час пик, страшная картина аварии на перекрестке, смутное предчувствие возможности собственной гибели, страшное воспоминание о гибели в автокатастрофе на Киевском шоссе в прошлом году одноклассницы с папой и мамой...

К работе сновидения относится превращение понятий, не зрительных по своей природе, в зрительные образы. При этом специфика замещения в сновидении; состоит в том, что события в нем не связаны с реальностью: временем, пространством, необратимостью явлений. Во сне могут присутствовать эпизоды, которые человек не переживал в реальной жизни, внезапные сдвиги во времени и пространстве, изменения возраста; действовать давно умершие люди или фантастические животные. По древнегреческим мифам, крылатый юноша Гипнос, бог сна, был сыном богини ночи Нюкте и братом-близнецом бога смерти — Танатоса.

Мысль о смерти, которую человек наяву боится допустить в сознание, приходит во сне, воплощаясь в разные образы. Это становится возможным, поскольку во сне «цензура» ослаблена. Однако полностью она не всегда выключается, поэтому особо травмирующие элементы нуждаются в зашифровывании и маскировке. Так, исполнение желаний, не удовлетворенных в реальной жизни, в сновидениях нередко двупланово: имеет явную, форму и скрытое за ней содержание. Всю ночь подсознание работает, сводя воедино намеки, неосознанные ощущения, полученные ранее представления. Путем зашифровывания осуществляется трансляция понятий и эмоций в образы сновидения, скрывающие истинный смысл; мотивов и превращающие скрытые желания в невинный по своему содержанию сюжет, с целью обхода «цензуры». Этот результат входит в сюжет сновидения, и видящий его оказывается вовлеченным в ситуацию, где он — активно действующее и переживающее лицо. При этом чем младше ребенок, тем чаще суть ситуации может быть ясна ему без слов.

*Рассказ Вани Ш., 8 лет, по рисунку на тему «Радостный сон»: «Я такой довольный, я такой счастливый, потому что у меня динозавр. Динозавр большой, хороший, на нем кататься можно. Травоядные динозавры людей не едят, траву едят. Им много еды не надо. В гараже бы он жил, динозаврик».*

*Психолог: «Какие чувства ты сейчас испытываешь?» — Ваня: «Хорошие чувства». — «Тебе сны часто снятся?» — «Мне после Зоологического музея змеи все снятся, а динозавры их топчут!»*

На рисунке Ваня изобразил мальчика, который ведет за собой на цепочке огромного мощного динозавра — как верного пса. Этот рисунок, как и сон, который был рассказан психологу, на первый взгляд самые обычные. Насмотрелся ребенок фильмов про динозавров и теперь, конечно, мечтает, чтобы у него был собственный динозавр — кто-то мечтает о собаке, а кто-то о динозавре. Однако фраза «травоядные динозавры людей не едят, траву едят» привлекает внимание и сразу наводит на мысль о том, что образ динозавра в качестве спутника жизни появился в сновидении не случайно и таит в себе некий скрытый смысл. Ведь если существует некто, кто людей ест, значит, этот некто может представлять из себя угрозу. От которой надо защищаться. Уточняющие вопросы психолога позволили не только выявить источник страха мальчика, но и прояснить защитную роль травоядного динозавра. Фраза: «Мне после Зоологического музея змеи все снятся, а динозавры их топчут!» — все расставила по своим местам.

Ваня — мальчик с инфантильным апатичным типом личности. Его проблемой является сочетание конфликтных личностных установок: с одной стороны, подчиненности, зависимости и уступчивости (E=1), социальной робости (H=3), а с другой — склонности к

храбрости и риску (F=9). Свойства подчиненности и социальной робости отражают желание мальчика иметь возле себя защитника динозавра. В другом рассказе Вани: «Сон, который повторялся» — проявляется вторая, более мужественная позиция ребенка:

*«Мы с ребятами, Колей, Димой, сражаемся с Бабой-Ягой и Лешим. Сражаемся и победим. Видел такой сон, когда в садик ходил. Играли там, чтобы поймать Бабу-Ягу — представляли».*

*Психолог: «Ну и как?» — Ваня: «Страшно. Она страшная. Когда побеждали — страшно было. Это снилось много раз. Но каждый раз — побеждал».*

Это сновидение можно рассматривать как своеобразную регрессию, возврат ребенка к не разрешенному в прошлом конфликту. По наблюдениям З.Фрейда, некоторые пациенты, испытавшие во время военных действий шок, в своих сновидениях неоднократно воспроизводили те же травматичные переживания или события<sup>10</sup>. Фрейд рассматривал эти сновидения как запоздалую попытку «Я» справиться с ситуацией, которая первоначально подавила его сильнейшим возбуждением, и на этой основе сформулировал принцип «последующего овладения». Повторяющиеся сны в этом смысле — особый способ защиты, при помощи которого «Я» пытается сохранить устойчивость и равновесие. Ваня играл в игру про страшную Бабу-Ягу в детском саду. Было страшно. Но, несмотря на этот завладевший его душой страх, он снова и снова в сновидении пытается победить его символическое выражение, Бабу-Ягу, по принципу «последующего овладения». Правда, как всегда, действует этот мальчик не один, а с друзьями: Колей и Димой...

Сны позволяют вывести наружу страсти, во сне могут наступить высвобождение, очищение, разрядка до предела сгущенных, захлестывающих, выходящих из-под контроля эмоций, во сне можно реализовать желаемое поведение, самоутвердиться и поверить в себя. По мнению А.Адлера, образы сновидений являются тем средством, при помощи которых индивид, ребенок и взрослый, компенсируя чувство неполноценности, отсутствие самоуважения, стремится к власти, к превосходству над своими собратьями, пытаясь, таким образом, достичь ложного ощущения завершенности. Чем сильнее чувство неполноценности, тем сильнее потребность руководить и подавлять других, и тем сильнее это проявляется в сновидениях [55].

Известно, что лица с ориентацией на социальный успех реализуют в сновидениях достижение желаемого поведения. Тяжелобольные видят сюжеты выздоровления. Острое состояние голода вызывает сны, связанные с употреблением пищи. Алкоголики, переставшие пить, часто видят во сне сцены, связанные с употреблением алкоголя; то же можно сказать и о курильщиках, бросивших курить. Важно подчеркнуть, что реализация в сновидениях осознаваемых и неосознаваемых желаний — это истинное замещение, поскольку переживания, сопровождающие сновидения, могут приводить к нормализации состояния во время бодрствования. Вот пример из коллекции Фрейда. Мальчик по имени Герман подарил своему дяде корзину вишен. Вишни были очень вкусные, но он успел съесть из корзины лишь несколько вишен, о чем, видимо, очень жалел. Утром он проснулся с радостным сообщением: «Герман съел все вишни!» [111]. Многие сновидения детей отражают исполнение их желаний, о чем хорошо сказано в стихотворении О.Дриза [35]:

Однажды Энык-Бенык  
Сказал: — Узнать бы мне,  
Что старая солонка  
Увидела во сне?

---

<sup>10</sup> Такие повторные сновидения, содержащие кошмарные сцены пережитого, — один из основных симптомов лиц с посттравматическими стрессовыми расстройствами, например, военнослужащих — участников локальных войн или лиц, пострадавших во время войн, стихийных бедствий, катастроф [5].

Какие сны сегодня  
Платок увидел синий?  
И что приснилось нашей  
Двоюродной корзине?

И мама отвечала:  
— Платок увидел сон,  
Что с бабушкой-овечкой  
В горах гуляет он.

Двоюродной корзине  
Приснилось, что она  
На свадьбу к тете Иве  
Ручьем приглашена.

Ну а солонке старой  
Приснился сон соленый:  
И море, и кораблик,  
И берег, весь зеленый.

Вздыхнул тихонько Энык:  
— Понятно, почему  
Мне снилось, что солонку  
Я повстречал в Крыму.

Разрядка возникшего напряжения и его переориентация наиболее отчетливо обнаруживаются именно в сновидениях детей. Рассказ Лены М., 7 лет, по рисунку на тему «Сон, который повторяется» служит еще одной иллюстрацией нормализации состояния ребенка в процессе реализации желания в сновидении:

*«Мне приснился котик. Кот лежал на полянке, смотрел на цветочки. У меня Дымка была, в лес убежала. Очень хочу котика. Радость, что сон. Захотелось поиграть. Проснулась, долго вспоминала. А дедушка котиков не любит. Сон часто снится. Котик один и тот же, как Дымка...»*

Нередко внешние препятствия или внутренние конфликты приводят к подавлению многих детских желаний. Внутренние конфликты детей являются результатом нереализованных стремлений из-за негативного отношения к ним родителей. Пропажа любимого котика Дымки вызвала у ребенка чувство страдания. Отсутствие замены («дедушка котиков не любит») сформировало неудовлетворенную потребность. Явление Дымки в сновидении принесло ребенку радость, и в этом проявилась защитная роль замещения в сновидении («радость, что сон»).

Сновидение — это альтернативный путь удовлетворения желаний. Во сне нереализованные желания сортируются, комбинируются и преобразуются в нужном для ребенка направлении таким образом, что последовательность сна дает дополнительное удовлетворение или уменьшение напряжения. При этом не всегда важно, происходит ли удовлетворение в физической и чувственной реальности или во внутренней воображаемой реальности сна, если аккумулированная энергия в достаточной мере разряжается. Такой сон приносит облегчение, особенно когда постоянно думаешь о чем-то и переживаешь, а рассказать об этом некому.

*Рассказ Вити С., 9 лет, по рисунку на тему «Сон, который меня взволновал» [11]: «Мой дед умер. И через 39 дней он мне приснился. Сказал: „Ты знаешь, что через 40 дней после смерти человек воскресает“. Он приходил прощаться со мной. Потом уехал на машине, а я остался дома. И он сказал: „Прощай“. Дед перед воскресением прощался со мной. Я проснулся в 24 часа 15 минут. Значит, сон был 15 минут. Потому что я думаю, что он начался в 24 часа ночи».*

После смерти деда мальчик увидел его живым в сновидении. Это стало возможным, так как ребенок слышал — на сороковой день умерший человек воскресает. Сновидение убедило ребенка в том, что воскресение возможно, а значит, смерть преодолима, ее не нужно так бояться. Образ воскресшего во сне дедушки, который попрощался со своим внуком и уехал на машине в другую жизнь, принес ребенку внутреннее облегчение, сделал страх смерти менее выраженным и значимым и таким образом привел к эмоциональной стабилизации.

#### 4.10. СУБЛИМАЦИЯ

Я взял бумагу и перо,  
Нарисовал утюг,  
Порвал листок, швырнул в ведро,  
В ведре раздался стук.

*Олег Григорьев*

Сублимация — это один из высших и наиболее эффективных защитных механизмов человека. Она реализует замещение инстинктивной цели в соответствии с высшими социальными ценностями. Формы замещения разнообразны. У взрослых это не только уход в мечту, но и уход в работу, религию, всевозможные увлечения. У детей к реакциям регрессии и незрелым формам поведения примыкает также замещение с помощью ритуалов и навязчивых действий, которые выступают как комплексы произвольных реакций, позволяющих человеку удовлетворить запретное бессознательное желание. По мнению З.Фрейда, опираясь на сублимацию, человек способен преодолеть воздействие ищущих выхода сексуальных и агрессивных желаний, которые нельзя ни подавить, ни удовлетворить, направив их в другое русло. Защита по этому типу осуществляется путем переориентации сексуального и агрессивного потенциалов человека, реализация которых входит в конфликт с личностными и социальными нормами, в приемлемые и даже поощряемые формы общественной и творческой деятельности. Однако такая переориентация требует принятия или, по крайней мере, знакомства с нормами и ценностями, т.е. с идеальным стандартом, в соответствии с которым сексуальность запрещается, а агрессия объявляется антисоциальной. Понятно, что этот механизм защиты вызревает у детей достаточно поздно. Благодаря такой форме переработки неприемлемой информации асоциальные импульсы как бы меняют свое направление. Замещается не сам объект (неприемлемый на приемлемый), а способ взаимодействия с ним.

*Наблюдение специфической сублимации у ребенка приводит Г.Л.Бардиер [11]: «На уроке Дима старается быть поближе к Оле, дружелюбно смотрит на нее, хочет сесть с ней за одну парту. Дети сообщают, что он в нее влюбился. Дима не возражает и ждет положительной реакции окружающих. Реакции нет. Сама Оля жалуется, что серьезность его намерений ее настораживает. Приходится переключать внимание детей на другую тему. Дети слушают и обсуждают сказку про лунного человечка, а затем принимаются эти проблемы рисовать. Дима знает, что если очень хочется, можно рисовать что-то другое. К концу урока он гордо приносит свой рисунок, который называется „Кот собирается жениться“».*

На рисунке Димы была изображена красавица — лиса с длинной косой. Важный кот в турецкой шапочке с пером держал лисичку за руку. Реакция окружающих не дала возможности мальчику ухаживать за Олей, обсуждать свою любовь и строить matrimониальные планы. И тогда защита по типу сублимации позволила ему найти новый, адекватный для данной ситуации способ взаимодействия с объектом своего сексуального влечения, реализовав его переживания в рисунке как результате творческой деятельности.

Рисование, как одна из форм сублимации, позволяет отреагировать инстинктивные импульсы, снижая вероятность их внешних проявлений в социально опасной или неприемлемой форме.

В этой связи вспоминается такой случай. Один раз на уроке психологии двое ребят стали перешептываться про «неприличное», хихикая, краснея и пряча глаза. Тем самым они привлекли к себе внимание других детей и помешали учебному процессу. Для того чтобы снять напряжение и разрешить ситуацию, психолог попросила всех желающих нарисовать рисунки на тему «Неприличное», мотивировав это тем, что она плохо понимает, что дети считают неприличным, а что — нет.

*Свой рисунок на заданную тему ученица 3 класса Надя К. назвала так: «Попа ходит в туалет». Психолог (после «внимательного знакомства» с рисунком под контролем настороженного взгляда девочки) сказала: «Не понимаю, где тут неприличное? Ну, ходит попа в туалет каждый день, и что в этом такого? А ты что чувствовала, когда это рисовала?» — Суммарный ответ Нади был следующим: «Смешно. Стыдно. Радостно — так как смогла нарисовать. Радость — так как обычно нельзя, а тут можно».*

Почему рисование акта дефекации вызвало у третьеклассницы сначала чувство стыда, а потом — радости? По мнению американского психолога Э.Эриксона, появление стыда у детей связано с возникновением самосознания, ибо стыд предполагает, что субъект выставлен на всеобщее обозрение [80]. Люди могут считать «плохими» те функции кишечника, которые самому ребенку доставляют удовольствие, облегчение. Таким образом, социальное неодобрение повседневных функций формирует у ребенка «внутренние глаза» (стыд за свои «ошибки»): любопытство к акту дефекации и положительные эмоции, с ним связанные.

Возможность изобразить и наяву увидеть на картинке тревожащие душу образы привело к освобождению от них. Да, девочка испытывала стыд, когда рисовала, как «попа ходит в туалет», потому что знала, что делать это «обычно нельзя». Однако после того, как учитель **снял это табу** и девочка нашла в себе силы сделать зримыми для себя самой и для психолога свои запретные, т.е. общественно вредные, ненужные и не допустимые к применению фантазии, на смену стыду пришло чувство радости. Нарисовать свои фантазии подчас легче, чем о них рассказать. Рисунок объективизирует внутренний конфликт и создает возможность через него контактировать с окружающими. Нарочито бесстрастное замечание психолога «Не понимаю, где тут неприличное? Ну, ходит попа в туалет каждый день, и что в этом такого?» — позволило понять, что воплощенные в рисунке травмирующие впечатления могут быть восприняты без переживания чувства стыда и вины. Это, кстати, объясняет, почему рисование помогает не только при детских страхах, но и при наркомании, заикании, афазиях. После последнего землетрясения в Армении многих детей, тяжело психически травмированных, удалось адаптировать и вернуть к нормальной жизни, используя рисуночную терапию, при помощи которой дети изживали пережитые кошмары.

Сублимация включает в себя замещение не только сексуальных, но и агрессивных импульсов. В широком смысле под агрессией понимают стремление человека непосредственно, без вынужденных задержек и отказов, удовлетворить свой бессознательный импульс и разрядиться на объект. Как известно, агрессивное поведение включает в себя два рода

действий: условную агрессию, связанную с самоутверждением, и враждебную, направленную на причинение вреда противнику. В первую очередь сублимируется агрессия, связанная с самоутверждением. Стремление «Я хочу» особенно свойственно детям с доминирующим типом личности.

*Дети рисовали на тему «Я такой довольный, я такой счастливый». Ученица 3 класса Ира Х. с помощью вопросов психолога составила по своему рисунку такой рассказ [11]: «Я выступаю на своем первом спектакле — очень радуюсь и смущаюсь. Я танцую самую красивую Розочку, главную роль. Побаивалась, когда вышла на сцену и начала рассказывать. Чувствовала, что сейчас произойдет что-то удивительное. Необычное началось еще дома, когда мама подкрасила мои волосы, как будто я Мальвина или настоящая актриса. И вот самый счастливый момент — я первый раз выхожу на сцену. Все в зале напряжены, все смотрят с удовольствием, все дарят цветы. Потом я все время об этом вспоминала. Люблю выступать, хотя бы сама с собой. Но в театр не хожу».*

Ира — девочка с доминирующим типом личности. Такие свойства, как доминантность (независимость, напористость, склонность к самоутверждению), тревожность, напряженность, недобросовестность, а также общительность и склонность к риску, — ведущие в структуре ее личностных свойств. Как мы уже говорили, если таким детям противоречить, они очень легко могут вступить в конфликт с окружающими и пойти на нарушение норм поведения.

*Так, в другом своем рассказе, «Я и моя мама», Ира Х. замечает: «Бабушка — ничего, а мама все время сердится. Мне легче с бабушкой. Мама добрая, но бывает удивительная. Когда я пишу или рисую — говорит, какие ошибки. Зачем говорить? Хочу — как я хочу. Бабушка говорит — ладно, рисуй...»*

Из этого рассказа видно, насколько важным для девочки является поведение, которое базируется на стремлении «Я хочу». Конечно, такое самоутверждение требует, чтобы его одобряли или хотя бы просто принимали окружающие. Возможность выступить на сцене, сыграть «самую красивую Розочку, главную роль» и заслужить всеобщее признание («все в зале напряжены, все смотрят с удовольствием, все дарят цветы») дает девочке прекрасную возможность сублимации ее внутреннего инстинктивного потенциала.

Если верно, что агрессивные импульсы возникают у всех, то социальная среда должна каким-то образом компенсировать человеку усилия, направленные на блокировку агрессивного инстинкта, предоставив ему ряд возможностей отреагировать его в социально приемлемой форме. Поэтому правомерны рекомендации израсходовать эту энергию через переживания, например, с помощью литературных произведений, в кино или в театре. Иногда для разрядки оказываются достаточными символические формы агрессии: ирония, критика другого, насмешка. Однако все перечисленные способы могут быть недостаточно эффективными для разрядки агрессивного импульса. Тогда и приходит на помощь защитный механизм сублимации. Способность большинства людей отвлекаться от первоначальной цели и находить удовлетворение в ином, допустимом с социальной точки зрения, т.е. сублимировать свои влечения, — органична.

Важно помнить, что когда нечто, например сексуальная любознательность, сублимируется в стремление к познанию вообще, то оно таким способом избегает вытеснения. Сублимация достаточно часто связана с десексуализацией, т.е. с перекачкой избытка сексуальной энергии не только на другой сексуальный объект, но и в иную сферу, обнаруживаясь в увлечении художественной или научной деятельностью. «Любовь и творчество, — написал в своем дневнике М.Пришвин, — требуют от человека выхода из себя, чтобы любить нечто больше себя». Отметим, что первоначально сексуальную природу чувств, сублими-

рованных в творчество, можно распознать по жажде самопожертвования. Известно, что сублимация пробуждающихся в подростковом возрасте половых инстинктов в различные виды интеллектуальной деятельности и физической активности — надежный путь снижения юношеской гиперсексуальности и повышения творческого потенциала. Однако сублимация не должна быть тотальной, поскольку существенное подавление реальной половой жизни или естественной (нормальной) агрессии не создает благоприятных условий для сублимирования стремлений, т.к. в этом случае активность и способность к эффективным решениям начинают ослабевать.

В общем случае сублимация — процесс, ведущий к переориентации реагирования с низших, рефлекторных форм на высшие, произвольно управляемые и способствующие разрядке энергии инстинктов в иных (неинстинктивных) формах поведения. Она включает (в отличие от замещения) перемещение энергии не с одного объекта на другой, а с одной цели на другую, существенно более далекую, а также трансформацию эмоций. На этом пути, благодаря исключительной силе сексуальных побуждений, открывается выход заключенной в них энергии в области, сопутствующие объекту влечения. Это приводит к значительному повышению психической работоспособности в процессе творческой деятельности. Существенно, что если образование идеала «Я» повышает требования человека к себе и провоцирует вытеснение, то сублимация позволяет реализовать эти неприемлемые устремления и обойтись без требующих вытеснения конфликта и тревоги в душе.

\* \* \*

В этой главе, с помощью рассказов детей младшего школьного возраста, мы проследили за функционированием у них психологических защитных механизмов. Специфика подсознательной защиты состоит в том, что срабатывает она автоматически, обуславливая непредставленность сознанию смыслового материала, подвергшегося защите, и бессознательность самого защитного процесса. Это означает, что дети не отдают себе отчета ни в том, что они защищаются, ни в том, от чего их защищают подсознательные психологические механизмы.

По мнению А.Фрейд, организация защитного процесса — важная и необходимая составная часть развития личности ребенка. Ребенок является незрелым до тех пор, пока его инстинктивные желания и их осуществление разделены между ним и его окружением так, что желания остаются на стороне ребенка, а решение об их удовлетворении — на стороне окружения. Шансы ребенка стать здоровым, независимым и ответственным во многом зависят от того, насколько его собственное «Я» способно справиться с внешним и внутренним дискомфортом, т.е. защитить себя и быть способным самостоятельно принимать решения. Благодаря подсознательным защитным процессам одна часть инстинктивных желаний вытесняется, другая — направляется на другие цели. Одни внешние события игнорируются, другие — переоцениваются в нужном для ребенка направлении. Защита позволяет отвергать некоторые стороны своего «Я», приписывать их посторонним лицам или, напротив, дополнять свое «Я» за счет качеств, «захваченных» у других людей. Такое преобразование информации позволяет сохранить устойчивость представлений о мире, о себе и своем месте в мире, чтобы не потерять опоры, ориентиров и самоуважения.

Приведенные нами примеры проявления подсознательной защиты у детей позволяют оценить ее как **комплексную и целостную**. Показано, что в защитных процессах у ребенка обычно участвует не один, а сразу **несколько защитных механизмов**. Однако их **совместное участие предопределяет целостную реакцию на ситуацию с целью более эффективной психологической адаптации**. В то же время, каждый из выявленных нами у детей младшего школьного возраста и описанных в этой главе подсознательных защитных механизмов вносит свой особый вклад в организацию защитного процесса.

**Отрицание** предохраняет детей от перевозбуждения со стороны внешнего мира. Переориентирует внимание, в результате чего дети становятся невнимательными к внешним или внутренним стимулам, которые грозят им неприятностями. Это становится возможным за счет целостного восприятия события и его грубой эмоциональной оценки. Такая селек-



ция сведений делает невозможной дальнейшую детальную проработку информации и предотвращает возникновение стойкого дискомфорта.

**Подавление** лежит в основе забывания содержания травмирующей информации, которая уже была пережита. Чаще всего подавляются переживания страха, собственной слабости, сексуальных побуждений, агрессивных намерений против родителей, а также многочисленные детские «хочу». Нередко дети «забывают» по приказу взрослых, которые, защищая свой покой, не позволяют ребенку говорить и даже думать о неприятных и запретных, с их точки зрения, предметах.

К **вытеснению** прибегают в тех случаях, если нечто нельзя игнорировать либо забыть полностью. Типичным для детей является вытеснение страха смерти. В этом случае происходит замена одного предмета страха на другой, — приемлемый с точки зрения детских культурных норм. Благодаря вытеснению, у детей можно наблюдать аффективную черно-белую логику, особенно при оценках взрослых (к примеру, своих родителей). Повышение тревожности, характерное для неполного вытеснения, и высокий уровень тревожности как особенность детей младшего школьного возраста в этом смысле могут иметь в своей основе общие источники — многочисленные более или менее осознанные страхи ребенка.

Использование **проекции** как механизма отрицания собственных желаний и возложения ответственности за них на другую, внешнюю силу естественно для детей в ранний период развития. В основе проекции лежит бессознательное желание сделать свое окружение более понятным, предсказуемым, за счет уподобления его себе самому. Это является следствием многих факторов: слабости и незрелости ребенка, его недоверчивости и подозрительности к окружающим, низкой самооценки. Кроме того, проекция позволяет ребенку обходным путем «заклеймить» свои слабости, приписав их внешнему «врагу». Известно, что если «враг» снаружи, а не внутри, то к нему можно применить более радикальные и эффективные способы наказания, а не щадящие и более приемлемые по отношению к себе.

**Идентификация** — это механизм возвышения себя до другого путем расширения границ собственного «Я». Она позволяет ребенку преодолеть чувство неполноценности, тревоги, изменить «Я» таким образом, чтобы оно было лучше приспособлено к социальному окружению. Являясь одним из механизмов самопознания, идентификация увеличивает способность детей испытывать чувство удовлетворения путем сопричастности с теми, кого они любят, ценят, а также создает основу для развития самоуважения. Имитация и идентификация — необходимые предварительные условия для вступления в мир взрослых, важные механизмы социализации. С их помощью происходит принятие мужской и женской роли, усвоение позиций взрослого. Происходит включение во внутренний мир ребенка норм, ценностей, установок любимых и уважаемых людей, формирование внутреннего идеала (каким ребенок хотел бы быть). Дети начинают не просто подчиняться моральным требованиям, но и принимать непосредственное участие в их реализации. Однако очень долго эта моральная цензура у ребенка слаба и поэтому нуждается в поддержке и опоре со стороны значимого, авторитетного для него лица.

**Рационализация** обеспечивает реализацию потребности в системе разумной ориентации. Ее можно рассматривать как попытку ребенка постфактум создать гармонию между желаемым и реальным и тем самым предотвратить потерю самоуважения. Оправдательное отношение ребенка к своему поведению и принципам очень часто запускается взрослым, подчеркивающим слабость и неразумность детей. Дети транслируют такие оценки взрослых. В связи с тем что рационализация — это защита на уровне мышления, у детей она еще только формируется. Нередко ребенку достаточно трудно трактовать свое поведение с помощью построения убедительных доводов для оправдания неприемлемых желаний и действий.

Формы **замещения** у детей, так же как и у взрослых, многообразны. Это — перенос действия с недоступного объекта на доступный, замена слова — действием, а действия —

словом. Кроме того, у детей можно наблюдать замещающую любовь, уход в мечту и фантазию, регрессию — перевод поведения в ранние, низшие, детские формы.

Одним из важных механизмов детской защиты выступает **сновидение**. Сновидение позволяет выразить сложные чувства в образах и дает ему возможность их пережить, осуществив тем самым замещение реальных ситуаций. Мысль, которой человек наяву страшится или которую не способен додумать, приходит к нему во сне. При этом чем младше ребенок, тем чаще ситуация ему ясна без слов. Сновидение осуществляет возврат к не разрешенным ранее конфликтам. Повторяющиеся сновидения по принципу «последующего овладения» позволяют справиться с теми ситуациями, которые, по мнению З.Фрейда, первоначально подавили субъекта сильнейшим возбуждением. Сновидения у детей — это также альтернативный путь реализации желаний, которые подавлены внешними многочисленными и внутренними препятствиями.

Еще один защитный механизм, **сублимация**, позволяет ребенку после знакомства с нормами и требованиями общества найти приемлемые выходы для своих сексуальных и агрессивных инстинктов.

В следующей главе, обсуждая пять примеров комплексной психологической защиты у детей, мы обратим особое внимание на технологию ее выявления в процессе лонгитюдного (длительного) наблюдения или краткосрочного консультирования родителей ребенка и его самого.

## Глава 5

# ТЕХНОЛОГИЯ ВЫЯВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ У ДЕТЕЙ

### 5.1. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА ЧЕРЕЗ ОБРАЩЕНИЕ К ЕГО ЭМОЦИЯМ

Неяркий уличный фонарь  
В мое окошко светит,  
Как будто говорит со мной...  
Но кто ему ответит?

*Уолтер Де Ла Мэр*

Технология выявления психологической защиты у детей определена на основе опыта нашей работы в начальной школе в качестве учителей психологии [10, 11, 77]. Взаимодействие с детьми на школьных уроках психологии в течение ряда лет предоставило нам уникальную возможность — исследовать внутренний мир ребенка. Используемый нами подход к ведению урока позволял не учить, а помогать, т.е. сделать главный акцент в преподавании психологии не на традиционной передаче знаний от учителя к учащимся и выработке навыков и умений использования этих знаний в конкретных учебных ситуациях, а **на личностно-ориентированной психологической и психотерапевтической работе**. Такое взаимодействие осуществлялось из урока в урок в течение нескольких учебных лет, как правило, с первого класса. Таким образом, его можно рассматривать как метод наблюдения одних и тех же детей на протяжении длительного времени.

**Целью нашей работы с детьми на уроках являлось психологическое сопровождение формирования их личности.** Такое сопровождение включает в себя диагностику, коррекцию и гармоничное развитие учащихся в познавательном, эмоциональном, культурном и нравственном аспектах, а также профилактику эмоциональных и поведенческих отклонений. Изучая проявления личностных свойств, особенностей эмоционального реагирования действие защитных механизмов, психолог может не только глубже проникнуть в душевный мир детей и увидеть наяву, в ситуации «здесь и теперь», особенности психики ребенка, но и научить детей анализировать свои душевные проявления, осознавать волнующие их психологические проблемы. Психолог может помочь создать условия, освобождающие детей от постоянной тревожности, от вызывающих напряженность внутренних конфликтов, с тем чтобы дети стали способными к принятию себя и к эффективному совладанию с трудностями.

В работе с младшими школьниками особое внимание мы всегда старались уделять **развитию личности детей через обращение к их эмоциональной сфере**. В главе 2 мы указывали, что возраст от 6 до 10 лет принято считать аффективным этапом формирования личности. В это время возрастает подвижность нервных процессов, причем процессы возбуждения превалируют над процессами торможения. Это определяет такие характерные особенности младших школьников, как непоседливость и повышенная эмоциональная возбудимость. Эмоциональный уровень является основным уровнем реагирования организма ребенка на «вредности». Если в этом возрасте ребенок перенесет психическую травму, тяжелую болезнь либо просто будет находиться в хронической ситуации нервно-психического напряжения в школе или дома по самым разным причинам — у него может произойти задержка развития на этапе аффективного формирования личности. И в дальнейшем в ее структуре сохранятся и будут преобладать такие черты, как эмоциональная неустойчивость, непосредственность реагирования на внешние события, плохой самоконтроль, неуверенность в себе, тревожность, робость, астенизированность и другие заостре-

ния эмоциональных и поведенческих свойств. Эти черты характера могут не только затруднить адаптацию ребенка к социальной среде, снизить его способность к правильной оценке ситуации, но и выступить в ряде случаев в качестве фактора риска развития пограничных психических расстройств.

Вместе с тем, в возрасте 7 лет в связи с возрастанием роли второй сигнальной системы у ребенка формируется способность дифференцировать свои эмоции посредством речи. И эти дифференцированные эмоции становятся важным регулятором поведения [21]. На основе ведущей учебной деятельности мышление приобретает все более доминирующее значение и начинает определять работу всех других функций сознания, которые интеллектуализируются и становятся произвольными. Это означает, что у ребенка появляется возможность все более опосредованного и осознанного выражения своих эмоций и чувств.

Поэтому наша работа с детьми младшего школьного возраста обязательно включала в себя три компонента: **исследование** эмоциональной сферы детей, **обучение их пониманию** своих эмоциональных свойств и характерных способов эмоционального реагирования, **коррекцию** отрицательных эмоциональных состояний, которые могут нанести вред психическому здоровью. Мы считаем, что именно на такой основе развивается самосознание (образ «Я») ребенка, формируется способность к самоанализу, пониманию себя и других людей. Идет овладение навыками самоконтроля, самопомощи, психологической и социальной поддержки.

Как проводилось исследование эмоциональной сферы детей? В книге «Уроки психологии в начальной школе: из опыта работы» мы подробно рассматриваем ее этапы [77]. Отметим сразу, что они не являются строго заданными, упорядоченными. Однако перечень этих этапов в виде своеобразной цепочки учебных занятий дает информацию о том, как можно работать с детьми на уроке и на каких явлениях (ситуациях) следует заострять особое внимание.

На первом этапе с помощью адаптированного модифицированного варианта детского личностного вопросника Р.Кеттелла [1] осуществлялось **изучение эмоциональных и поведенческих отклонений личностных свойств** младших школьников. (Результаты такого исследования представлены в разделе 2.5.) Знание личностных особенностей детей конкретной группы, с которой взаимодействует психолог, позволяет не только очертить их основные проблемы и трудности, но и организовать развивающую и психокоррекционную работу, направленную на те свойства личности, которые актуальны для этого контингента учащихся.

На втором этапе с помощью рисунков и их интерпретации ребенком проводилось изучение **основных жизненных ситуаций, вызывающих у детей значимые переживания**. (Эти данные представлены в разделе 3.2.) Как известно, путь к переживанию как особому состоянию сознания, при котором возникают собственное видение ситуации, ее переосмысление и даже переосмысление самого себя, — лежит через эмоции. Поэтому мы предлагали детям выполнять рисунки и сочинять рассказы на самые разные эмоционально насыщенные темы.

Эта методика — авторская, поэтому опишем ее более подробно. Темы рисунков обычно формулируются от первого лица и впоследствии обсуждаются в режиме устного или письменного диалога между психологом и ребенком. В книге можно найти различные примеры таких тем, например: «Я такой довольный, я такой счастливый», «Я боюсь», «Мне стыдно», «То, о чем я мечтаю», «Я переживаю», «Я об этом не хочу вспоминать», «Сон, который меня взволновал», «Я болею, я лежу», «Я ужасно рассердился». По мере взросления детей формулировки тем для рисунков несколько меняются и на первое место ставится слово «ситуация». Например, «Ситуация, в которой я плохо себя чувствую...», «...хочется злиться», «...возникает чувство вины». Это позволяет ребенку понять, какие ситуации становятся для него наиболее эмоционально значимыми, заставляют переживать и стереотипно реагировать.

Понимая, какие типичные события вызывают у младших школьников состояние нервно-психического напряжения и беспокойства (например, плохая отметка, несправедливость, одиночество), мы побуждаем детей в рисунке и рассказе вновь пережить эти ситуации. И при этом дать себе отчет в том, какими неприятными и болезненными ощущениями эти переживания сопровождаются.

*В качестве примера приведем рассказ ученицы 3 класса Оли Ш., 9 лет, на тему «Ситуация в школе, в которой я плохо себя чувствую»: «Наполучала двоек: боль в животе, тошнит, плохо видишь, боль в голове. Кружится голова, сердце колотится, плохо слышишь. Бывает каждый день, и оценки такие же — 2, 1, 2, 1. Хочется потереть и поставить 5+».*

Из чего складывается наша помощь ребенку? Он отражает в рисунках свои проблемы и переживания, а затем описывает их или рассказывает о них. Это происходит параллельно с групповыми дискуссиями на темы: «Когда тебе стыдно — что в тебе происходит?», «Когда тебе радостно — что ты чувствуешь?», «Зачем нужен страх?» и многими другими. В таких обсуждениях дети не только учатся не бояться и не стесняться своих чувств и выражать их словами, но и осознают связь эмоций с физиологическими и двигательными изменениями в организме. Впоследствии по этим коррелятам ребенок начинает опознавать свои эмоциональные состояния, обозначать и выражать их словами, и, таким образом, отреагировать (руки дрожат — страшно, кулаки сжимаются — рассержен, весь покраснел — стыдно). Это учит его более эффективно различать свои эмоциональные реакции и состояния и стараться управлять ими.

Третьим этапом исследования эмоциональной сферы детей являлось **изучение и коррекция их защитного поведения**. Находясь в трудных и неприятных ситуациях, вызывающих эмоциональное напряжение и заставляющих переживать, дети неизбежно используют разные способы защиты: отдавая или не отдавая себе в этом отчета. Для изучения особенностей осознанных стратегий преодоления стресса нами использовался вопросник «Копинг-стратегии школьного возраста» [96]. Затем в личных и групповых беседах психолог способствовал осознанию ребенком того, какие стратегии совладающего поведения являются для него предпочтительными. (Это удастся сделать на основе анализа копинг-стратегий и типа личности ребенка — такие материалы представлены в разделах 3.3–3.6.) Даже просто наблюдая за поведением и реакциями ребенка, беседуя с ним, можно выявить, какие защитные стратегии совладания этот ребенок использует.

Проявление психологических защитных механизмов увидеть без специальной подготовки значительно сложнее. Для этого нужно, по крайней мере, знать об их существовании, уметь «проникнуть» во внутренний мир «нащупать» неприятные переживания, от которых ребенок вынужден защищаться, и уже потом анализировать, как он это делает. Наш основной метод работы с внутренним миром детей, одной из задач которой являлось **выявление действия защитных механизмов психики**, базировался на создании и анализе детских рисунков и рассказов. Сам метод был назван нами сложно: «индивидуально-групповая работа с детьми в режиме диалога психолог — ребенок с использованием устной и письменной речи» [77]. Опишем его более подробно.

В начале урока психологии детям дается тема для рисования — та, которая в данный момент волнует детей или интересует психолога. Рисование на уроках психологии является самым обычным делом, поскольку с первого класса дети знают, что на уроках психологии принято рисовать, так же как на математике — решать задачи, а на хореографии — танцевать. Поэтому возражений типа «я не умею рисовать» или «не знаю, что рисовать» у нас не возникает. Дети выполняют рисунок на заданную тему с использованием цветных карандашей и фломастеров. Затем ученики по одному подходят к психологу и показывают рисунки. Тот задает по рисунку уточняющие вопросы, просит дать рисунку название, рассказать, что на рисунке происходит, кто там изображен, чем эти люди занимаются, о чем они

думают, что чувствуют. При этом ребенок может неоднократно возвращаться на свое место за партой, чтобы дорисовать рисунок, обдумать и дать письменный ответ на вопрос психолога, зафиксировать свое мнение, выразить отношение.

Все диалоги конфиденциальны: они происходят только между психологом и тем конкретным ребенком, с которым он в данный момент вступил в беседу, поэтому они скрыты от других детей. Вопросы и комментарии задаются тихим голосом, практически на «ухо» ребенку, они имеют уточняющий характер и сформулированы в достаточно краткой форме. Например: «Уточни, что конкретно ты чувствовал?», «Не понимаю, что тебя испугало?», «Что заставило тебя так переживать?». Остальные дети в классе знают, что мешать такому разговору нельзя. Если ребенок захочет рассказать другим детям о том, что он обсуждает с психологом, то сам это сделает. Когда какой-то диалог становится очень глубоким и эмоционально значимым, психолог сосредотачивается на работе с одним ребенком, позволив всем другим поиграть.

Работая с первоклассниками, психолог сам записывает их ответы и суждения. Однако важно, чтобы дети постепенно привыкали давать письменные ответы или комментарии на устные или письменные вопросы психолога. Как мы уже подчеркивали, письменная речь развивает у ребенка свободу самовыражения, творческую и языковую компетентность, формирует потребность излагать свои сомнения и переживания. Функционируя в отсутствие собеседника, этот вид речи позволяет объяснять такие темы, которые являются внутренними, волнующими. Вхождение ребенка в письменную речь проще организовать как переход от рисования «вещей» к рисованию «речи». В начальной школе лучше начинать с коротеньких произведений лично значимого содержания. Взрослея, дети предпочитают не рисовать, а сразу писать рассказ на заданную тему [66].

В качестве иллюстрации вхождения во внутренний мир переживаний ребенка опишем работу психолога с Юрой Ш. Это взаимодействие происходило не на уроке, а в довольно необычной ситуации — на дне рождения мальчика, которому исполнилось 6 лет [32].

*За столом в комнате много взрослых гостей, и на Юру внимания уже не обращают. Мальчик «томится», поэтому находящаяся среди гостей психолог решает его занять и просит нарисовать ей на память какой-нибудь рисунок. Мальчик уходит в свою комнату и через некоторое время приносит рисунок с изображением головы кота. Психолог просит дать рисунку название. Юра пишет наверху: «Портрет Бусик». Бусик — имя кота, живущего в семье. Далее происходит диалог по рисунку. Психолог задает вопросы устно, на ухо ребенку, потому что вокруг много гостей; ребенок, выслушав вопрос, уходит в другую комнату и дает письменный ответ, который приносит психологу.*

*Психолог: «А что Бусик делает тут, на портрете, о чем он думает?» — Юра: «Когда Бусик сидит на окне, он думает о птицах». — «Что же он думает о птицах?» — «Когда он поймает одну из них и съест птицу». — «Зачем же ему птицу есть?» — «Потому что он полдня ничего не ел». — «А почему же он, бедный, так долго ничего не ел?» — «Потому что мама ушла, папа ушел, Лена ушла, а Юра не знает, что надо дать». — «Почему же Юра не знает?» — «Потому что мама не разрешила дать коту, что он ест — мясо, рыбу. Мама накажет, потому что если дать мясо, рыбу будет «жирно». — «Почему же коту будет «жирно» от мяса и рыбы?» — «Ему будет плохо, и он заболеет, если дашь рыбки головы, хвосты».*

Что же иллюстрирует этот пример? Ребенок сам рассказал о том, что он переживает, когда остается дома один без родителей и старшей сестры — с котом. Ему хочется кота накормить, потому что кот полдня ничего не ел. Мальчик ему сочувствует и даже считает, что это он виноват в том, что кот голоден. Он ведь «не знает, что надо дать». Но, по-видимому, мама просто строго-настрого запретила ему это делать. Во-первых, она считает, что кор-

мить кота мясом и рыбой, которые есть в холодильнике, слишком «жирно». Во-вторых, один раз коту действительно было плохо от рыбьих голов и хвостов, которые он «с голодухи» в большом количестве съел. Поэтому мальчик испытывает смешанные эмоции под гнетом чувства своей ответственности за кота и вины от незнания, чем его кормить, маминого запрета («слишком жирно») и веры в то, что коту действительно может быть плохо от голов и хвостов. И в этом — **его переживание проблемы**.

Если проблема есть и она переживается, то от нее надо защищаться. Внимательно проанализировав текст диалога, можно заметить, что ребенок подсознательно использует защитный механизм **рационализации**, пытаясь **оправдать свое бездействие** в «сфере кормления кота» **с помощью логики**: «Юра не знает, что надо дать», «мама не разрешила дать коту, что он ест — мясо, рыбу», «Ему будет плохо, и он заболеет, если дашь рыбы головы, хвосты». Идет поиск ложных оснований, когда человек не уклоняется от встречи с угрозой, а нейтрализует ее, интерпретируя безболезненным для себя способом. Как мы уже говорили, с этой целью реальное состояние дел подвергается содержательному анализу, и этому состоянию дается такое объяснение, на основании которого человек может пребывать в иллюзии, что действует из разумных и достойных побуждений.

На рис. 5 приведен портрет кота Бусика и фрагмент письменного рассказа, который Юра сделал по вопросам психолога. Этот рассказ представляет собой конкретный документальный материал, который затем был подвергнут тщательному психологическому анализу и интерпретации.

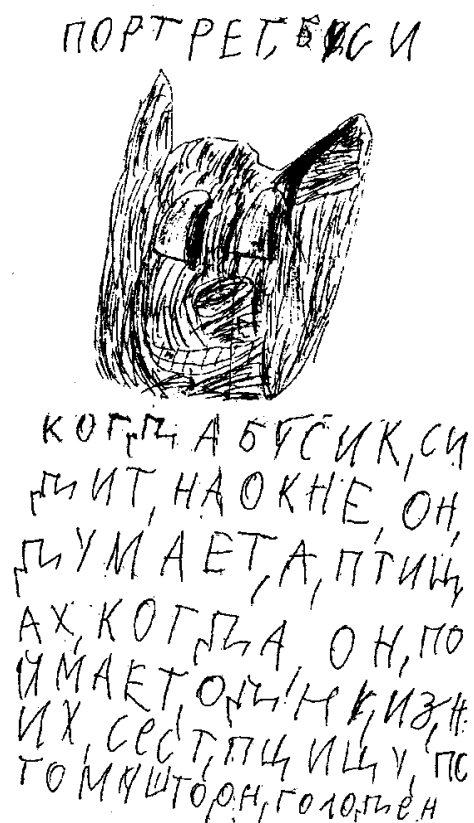


Рисунок 5

Данный пример позволяет сделать вполне очевидный вывод о том, что работу с эмоциональной сферой детей и с системой их защиты можно проводить не только на уроках психологии, в общении с группой школьников, но и в любом индивидуальном взаимодействии психолога с ребенком. В этой главе мы рассмотрим пять комплексных примеров такой работы, чтобы детально проследить, как дети строят и реализуют свое защитное поведение. Оказавшись очевидцами или участниками трудных жизненных событий, они разные

ми способами стараются сохранить душевное равновесие. Например, пытаются изменить внешний мир или повлиять на свое социальное окружение. И тем самым искусственно создать или обнаружить в результате поиска такую среду, которая в этих стрессовых условиях была бы более благоприятной для функционирования. В других случаях на основе особой подсознательной переработки поступающей информации они производят изменения своего внутреннего мира; зачастую — не отдавая себе в этом полного отчета.

Однако нередко оказывается, что не только родители, но и специалисты — педагоги и психологи, работающие с детьми, — не всегда точно знают: какие жизненные ситуации чаще всего провоцируют защитное поведение ребенка; какие поведенческие, эмоциональные и интеллектуальные копинг-стратегии дети выбирают для защиты и какие из них им действительно помогают. Учитывая, что наряду с осознанными существуют подсознательные защитные механизмы, действие которых фиксировать в живом общении с ребенком еще труднее, становится понятным, насколько сложной по своему строению и, вследствие этого, непростой для изучения является структура психологической защиты личности.

В связи с этим мы предлагаем следующую **технология выявления психологической защиты у детей**:

1. Исследование жизненных ситуаций, вызывающих у детей состояние внутреннего напряжения и беспокойства (с помощью специально подобранных тематических рисунков и письменных рассказов).

2. Анализирование детских рисунков и рассказов и на этой основе — описание значимых переживаний детей в этих ситуациях, выявление специфики функционирования психологических защитных механизмов и стратегий преодоления стресса (копинг-стратегий).

3. Определение наиболее частых и эффективных копинг-стратегий ребенка и сопоставление их с нормой, т.е. соотнесение с влиянием пола, возраста, отклонениями личностных свойств и вариантом формирования типа личности.

4. Обсуждение с ребенком и/или его родителями особенностей выявленного защитного поведения, а также конкретного содержания характерных для данного ребенка социально одобряемых и социально не одобряемых копинг-стратегий (с целью создания условий для его оптимального поведения в проблемных, психотравмирующих ситуациях).

Мы считаем, что реализацию предложенной нами технологии выявления психологической защиты у детей можно осуществить с помощью **лонгитюдного (длительного) наблюдения, исследования**, развития и коррекции ребенка, а также в рамках **краткосрочного психологического консультирования членов семьи**.

## 5.2. ИДЕНТИФИКАЦИЯ С АГРЕССОРОМ (пример лонгитюдного наблюдения)

Собака бывает кусачей  
Только от жизни собачьей,  
Только от жизни собачьей  
Собака бывает кусачей!

*Юта Мориц*

Этот механизм защиты подробно описан в книге А.Фрейд «Психология „Я“ и защитные механизмы» [110]. По мнению автора, такой способ поведения нередко является следствием перенесенного ранее травмирующего опыта. Ребенок в этом случае присваивает себе некоторые характеристики объекта тревоги, ассимилируя тем самым ее переживание. Принимая атрибуты агрессора или имитируя его поведение, он преобразуется из того, кому угрожают, в того, кто угрожает. Рост агрессивности среди детей и подростков, на который указывают многие специалисты, работающие с детьми, побудил нас еще раз акцентировать внимание на этом феномене. Как известно, существуют три основные концепции агрессивности. Первая трактует ее как врожденное, инстинктивное свойство индивида. Вторая опи-



сывает агрессию как поведенческую реакцию на фрустрацию, третья — как результат социального научения [115]. Наблюдение, приведенное ниже, подтверждает правомерность всех этих подходов, особо выделяя третий из них (формирование агрессивности в результате научения). Яркой иллюстрацией этого наблюдения служит отрывок из стихотворения В.Буша «Плих и Плюх» (в переводе Д.Хармса):

Бокельман учил мальчишек,  
Палкой по столу стучал,  
Бокельман ругал мальчишек  
И как лев на них рычал.

Если кто не знал урока,  
Не умел спрягать глагол —  
Бокельман того жестоко  
Тонкой розгою порол.

Кончив школу кое-как,  
Стали оба мальчугана  
Обучать своих собак  
Всем наукам Бокельмана.

Били, били, били, били,  
Били палками собак,  
А собаки громко выли,  
Но не слушались никак.

Рассказы пятиклассницы Сони А. позволяют проследить, как на основе механизмов идентификации, подавления и замещения у девочки с доминирующим типом личности формируется **самозащитный агрессивный стиль поведения**. Свои рассказы на заданную учителем тему она писала вместе с другими детьми на уроках психологии. В конце учебного года психолог объединила и внимательно изучила всю накопленную за год «творческую продукцию» девочки. В результате этой работы удалось выявить и проанализировать так называемый травмирующий прошлый опыт ребенка: неприятные для девочки жизненные ситуации и те изменения, которые вследствие переживания этих ситуаций произошли в ее душе и поведении. В первом рассказе говорится об отношениях девочки с другими членами семьи, о наличии напряженности в этих отношениях.

*Рассказ «Мои отношения с другими членами семьи»: «Моя бабушка скупая. Ей жалко своего и чужого. Она пережила блокаду, и это на нее сильно повлияло. Моя тетя очень злая, и мы с ней часто ругаемся. Мой папа строгий, он часто придирается. С моей мамой у меня нет проблем. С бабушкой нет проблем. С братом вражда. Дядя нервный, он очень вспыльчивый».*

Как мы уже говорили, Соня — девочка с доминирующим типом личности. Согласно результатам психодиагностического исследования, ее отличают склонность к риску (F=10), напряженность (Q4=8), доминантность, независимость, напористость (E=8), низкий самоконтроль (Q3=4), замкнутость (A=4), уровень интеллекта ниже среднего (B=4), недобросовестность (G=4) и неуверенность в себе (C=4). Можно видеть, что у такой доминирующей и склонной к самоутверждению (а значит, и к проявлениям агрессии) личности есть два явных врага — тетя и брат. С ними, как с более слабыми людьми, она позволяет себе вступать в активное взаимодействие, содержащее элементы вербальной и косвенной агрессии («часто ругаемся», «вражда»). Две другие, более сильные, фигуры можно рассматривать как

скрытых врагов. Это дядя («нервный, очень вспыльчивый») и, особенно, папа («строгий, часто придирается»). Девочка признает их взрослую мужскую силу, поэтому они могут открыто наказывать и подавлять доминирующую личность, вынужденную им безоговорочно подчиняться.

Второй рассказ, составленный по рисунку, на котором Соня изобразила лицо заплаканной девочки, демонстрирует, как развиваются такие отношения.

*Рассказ по рисунку «Несправедливая ситуация»: «Папа разбил вазу, а мама ругала меня. А папа ничего не сказал. Обижаюсь. Думаю, что это несправедливо. Предательство. Я остаюсь с этой новостью при себе. Никому не говорю. Потому что я обиды всегда держу при себе. Я так быстрее это забываю и успокаиваюсь. Я стараюсь об этом не думать и всегда беру книгу и читаю».*

Проследим, какое защитное поведение использует Соня в стрессовой для себя жизненной ситуации «предательства» отца и несправедливого наказания со стороны матери, с которой у нее, впрочем, отношения хорошие и «нет проблем». На осознанном уровне это, во-первых, копинг-стратегия «**плачу, грущу**» — об этом говорит заплаканное лицо девочки на рисунке и слова «Обижаюсь... обиды всегда держу при себе». Во-вторых — стратегия «**остаюсь сам по себе, один**». Девочка поясняет: «Я остаюсь с этой новостью при себе. Никому не говорю». Далее идет способ «**говорю сам с собой**», который проявляется как вариант внутренней речи «**думаю об этом**» («Думаю, что это несправедливо. Предательство»). Результатом такой сложной внутренней работы выступает стратегия «**стараюсь забыть**» («забываю», «стараюсь об этом не думать»), имеющая в качестве уже неосознаваемого эквивалента защитный механизм **подавления**, которой создает в подсознании ребенка очаг скрытого, неотреагированного ввне напряжения. Вместе с тем, замещающая активность («всегда беру книгу и читаю»: детский вариант «**ухода в работу**») позволяет частично переключиться на другие события.

Из-за плохого характера отца и страха перед ним дочь даже не пытается протестовать — объяснять матери, что непричастна к ситуации «материальной утраты» ее любимой вазы. На уровне поведенческих паттернов нет никаких признаков активных действий, несмотря на то что девочка находится в ситуации фрустрации. Однако первый рассказ Сони свидетельствует о том, что реакция гнева как активного протеста в определенных случаях возможна. Комментарии к следующему рисунку дают яркую иллюстрацию такого поведения.

*Рассказ по рисунку «Кого и за что ругают дети?»: «Собаку — кусала дяденьку. Выпорела, заперла в комнате и не выпускала до утра. Кричала: из-за тебя меня отец выпорет! Сиди тут до утра и только вякни!».*

Итак, скрытое напряжение и подавленная агрессия изливаются на слабое существо, собаку, которая, впрочем, дала для этого весомый повод, «кусила дяденьку». На уровне осознанного поведения девочка использует две социально не одобряемые стратегии: физическую агрессию («бью, ломаю, швыряю») и вербальную («воплю, кричу»). Однако более важно проследить лежащие в основе этого поведения механизмы подсознательной защиты. Ведь столь жестоко наказывать свою собаку девочку заставляет не ее проступок, а страх перед наказанием отца, выраженный словами «из-за тебя меня отец выпорет». **Идентификация с агрессором**, отцом, позволяет ребенку присвоить себе некоторые характеристики объекта тревоги, принять атрибуты агрессора и, повторив паттерн его поведения, действительно преобразиться «из того, кому угрожают, в того, кто угрожает», перерабатывая тем самым свое травматичное переживание. При этом будем иметь в виду следующее: по отношению к отцу, даже в том случае, если он этого заслуживает, агрессивное поведение запрещено и поэтому невозможно. Значит, собака, или любой другой объект, находящийся на одном уров-

не с девочкой либо находящийся ниже ее (тетя, брат, подруга и пр.), — могут послужить в качестве объекта для **замещения** внутреннего подавленного напряжения (механизма, который позволит в случае необходимости перенести это напряжение в виде агрессии с недоступного на доступный объект).

Да, девочка доминантна и поэтому склонна к самоутверждению, которое, напомним, рассматривается как один из видов агрессивности. Кроме того, она действительно находится в ситуации фрустрации, провоцирующей ее самозащитное агрессивное поведение. Но самое главное — у нее есть перед глазами модель для идентификации, страх перед которой заставляет принять атрибуты агрессора, имитировать его поведение и тем самым отреагировать внутреннее напряжение.

Как часто мы даем детям такие яркие примеры для подражания!

### 5.3. «МАМА, МОЖНО Я БУДУ ТАКСИСТОМ?» (пример краткосрочного консультирования)

Все я делаю для мамы:  
Для нее играю гаммы,  
Для нее хожу к врачу,  
Математику учу.

*Агния Барто*

Как известно, отношение привязанности, которое существует между матерью и ребенком, обычно носит двойственный характер. С одной стороны, оно обеспечивает детям состояние психологического комфорта и защищенности. С другой стороны, чрезмерная привязанность ребенка к матери и боязнь потерять ее любовь — может тормозить детское развитие и даже создавать неразрешимые душевные конфликты. Об этом рассказывает случай с мальчиком Женей (его настоящее имя сохранено с разрешения мамы). Работа психолога с этим мальчиком была короткой и заняла всего 40–50 минут. Женя живет со своей мамой в одной из стран Балтии, где психологу довелось читать лекции по детской и подростковой медицинской психологии. Мама, врач-венеролог по специальности, попросила психолога помочь определиться с ответом на вопрос, стоит ли ей перевести сына из хореографической школы, в которую он поступил, обратно, в «обычную английскую». Обучение в хореографической школе велось на государственном языке, который не был мальчику родным, поэтому он, по словам мамы, в последнее время стал очень уставать. На момент встречи с психологом Жене исполнилось 12 лет, он учился в 6 классе.

Для того чтобы процедура взаимодействия психолога с ребенком была более ясной, сначала приведем стенограмму работы, выделив ключевые, по мнению психолога, слова и выражения.

1. Рисунок «Автопортрет» (рис. 6) и диалог психолога и мальчика по рисунку. В начале беседы мама находится в другой комнате, чтобы «не мешать работе».



Рисунок 6

*Психолог: «Нарисуй, пожалуйста, свой портрет».*

*Женя рисует автопортрет.*

*П.: «Какой ты здесь, на портрете? Напиши. Какое у тебя настроение, о чем ты думаешь?» — Ж.: «Это я веселый, жизнерадостный, красивый. Думаю о маме<sup>11</sup>, то, что она рада тому, что у меня все хорошо. То, что я родился. То, что у меня есть чувство юмора. Что я хорошо рисую».*

*(Отметим, что сначала Женя пишет, потом начинает говорить, и тогда его ответы кратко записывает психолог.)*

<sup>11</sup> Здесь и далее по ходу беседы выделены ключевые слова.

П.: «Чем еще ты маме нравишься?» — Ж.: «Можно у мамы спросить?»

Получив положительный ответ психолога, идет к маме в другую комнату, задает ей вопрос, возвращается вместе с мамой и отвечает: «Улыбкой».

П.: «А что ты чувствуешь здесь, на рисунке?» — Ж.: То, что мне 3 года. Стою после садика, смотрю на маму. **В 3 года — хороший возраст. Не надо ходить в школу.** Был маленький — можно рисовать, гулять с папой...»

Пауза. Женина мама рукой закрывает лицо. Быстро уходит из комнаты и больше, в течение всей беседы, не возвращается.

Ж. (продолжает): «...и с мамой. Они учили кататься на велосипеде. Когда я первый раз поехал — упал, пошла из руки кровь». — П.: «А что ты об этом помнишь?» — «Смотрел на руку, увидел кровь. **Испугался**, то, что мне **попадет инфекция**, песок — упал на асфальт. Очищал руку от грязи, не хотел, чтобы в кровь попала грязь». — «Боялся заражения крови?» — «Да, и сейчас очень заражения боюсь». — «А что ты еще помнишь?» — «Заклеили пластырем. Мама говорила — не бери велосипед, а я взял и упал. Но я просто хотел научиться кататься **сам**».

2. Рисунок «Я боюсь» (рис. 7) и диалог по рисунку.



Рисунок 7

Психолог: «Нарисуй сейчас другой рисунок, «Я боюсь»».

Женя рисует.

П.: «Расскажи, что ты здесь нарисовал?» — Ж.: «Больше всего я **боялся ночи**. Когда ложился спать, мама свет выключала, не хотел оставаться в ночи. Кто-то войдет и съест меня». — «Когда это было?» — «Когда мне было 4 года». — «А сейчас чего ты боишься?» — «Ночью боюсь, **один домой идти боюсь**, когда темно», — «А чего ты боишься, когда один идешь?» — «**Маньяков**. Очень много фильмов смотрел — героев ужасных». — «Ну и что?» — «С детства чувство, с тех пор как смотрел фильм «Чужой» про привидения, — мне будут сниться **плохие сны**. Я просил маму, чтобы **она меня укладывала спать**».

3. Рисунок «Сон, который повторяется» (рис. 8) и диалог по рисунку.



Рисунок 8

Психолог просит Женю нарисовать рисунок про сон и рассказать, что нарисовано. Мальчик выполняет задание.

Женя: «Это ворона с красными глазами. Когда мы были в зоопарке с мамой, вдруг вылетела из клетки ворона, она **стала догонять людей и клевать**». — Психолог: «И тебя догнала?» — «Она меня не догнала. Я проснулся». — «Сколько раз тебе снился этот сон?» — «Два раза». — «И что ты делал, когда проснулся?» — «15 минут не мог уснуть. **Думал о хорошем** — после этого можно **опять спать**».

4. Рисунок «Я переживаю» (рис. 9) и диалог по рисунку.

Процедура исследования продолжается описанным выше образом. Выполнив рисунок, мальчик рассказывает: «Здесь я переживаю перед контрольной работой. Мне кажется, что я не напишу, потому что **волнуюсь и у меня все забудется**». —

2x2 =



Психолог: «А что ты чувствуешь, когда так переживаешь?» — «Дрожу (показывает на грудь), тут дрожит все, боюсь, что получу плохую отметку». — «Ну и что, что получишь?» — «Тогда мама будет ругать...»

Пауза.

Ж. (продолжает): «...и если все написали хорошо, а я плохо — просто будет позорно, все хорошо, а я плохо».

5. Рисунок «То, о чем я мечтаю» и диалог по этому рисунку.

### Рисунок 9

Женя: «Я хочу автомобиль и истребитель. На истребителе можно получить удовольствие от полета на большой скорости, можно улететь куда-нибудь, где я не бывал. В Индию — отдыхать. От всех проблем: от школы, холода, от политики, от всего.

Автомобиль — чтобы можно было уехать за границу, жить. Там не так, как в нашей республике, хорошо. Там, где нет бомжей, преступности, президента».

Психолог: «А чем тебе президент не нравится?» — Женя: «Просто он ничего не делает для нашей страны. Страна разрушается». — «А откуда ты это знаешь?» — «Я слушаю радио. Сажу и читаю газеты». — «А о чем ты еще мечтаешь?» — «Хочу дом, девушку любимую, маме — мужа. Хорошего сына. Чтобы Земля изменилась в лучшую сторону — не было атомных взрывов. Компьютер». — «А еще — самое-самое?» — «Теплый песок, теплый воздух, матрац, Луна-парк».

6. Диалог по рисунку на тему «Я в школе». На рисунке изображен хореографический класс, мальчик стоит у балетного станка и выполняет движения.

Психолог просит перечислить, что в школе «хорошее и что — плохое». Женя: «Хорошее: учитель по балету хвалит. Друг появился. Ездили выступать. Плохое: директор злой — за шутки щелбаны дает. Плохое — учить на национальном языке. Еще учительница по истории, географии злая».

7. Диалог по рисунку на тему «Если бы у меня была волшебная палочка, я бы превратился в...».

Женя: «Я бы превратился в Джокера. Это из мультфильма «Бэтмен». Он зло, но я бы хотел быть добрым. Он необычный — не так, как все. Он смеется, любит над всеми посмеяться. У него свой завод игрушек. Он делает игрушки, фейерверки; правда, от этих игр разрушается город».

П.: «Если бы ты был Джокером, что бы было?» — Ж.: «Завод игрушек. Смешил бы всех. Был бы богат. Имел подданных». — «А зачем подданные?» — «Но он же ощущал, что ему не все надо самому делать, за него могут делать. Они его боятся — из-за того, что он их может убить. Они его боятся».

8. Рисунок «Неприятная ситуация» и диагностика копинг-стратегий.

Психолог просит мальчика нарисовать неприятную ситуацию из его жизни. Женя рисует падение с велосипеда («Когда я упал с велосипеда. Не помню, как это было»). Далее используется инструкция к «Опроснику копинг-стратегий школьного возраста» (приложение II). Психолог последовательно зачитывает стратегии и просит Женю отмечать, какие из них он использует, когда чувствует напряжение и беспокойство. Вот перечень Жениных способов преодоления стресса:

- схожу с ума
- молюсь
- прошу прощения, говорю правду
- сплю
- говорю сам с собой
- думаю об этом.

*Психолог показывает мальчику записанные на листочке стратегии и спрашивает, какие из них ему действительно помогают,*

*Ж.: «Мне помогает, только когда я **говорю сам с собой**».*

9. Диагностика психофизического состояния мальчика с помощью 8-цветного теста Р.Люшера и цветоассоциативное исследование отношений личности.

*По стандартной процедуре психолог проводит диагностику психофизического состояния мальчика с помощью теста Люшера [99], а затем цветоассоциативное исследование значимых отношений [129]. Оба варианта раскладки цветных карточек свидетельствуют о том, что психофизическое состояние ребенка находится в пределах аутогенной нормы (1 вариант:  $+3 + 4 \times 2 \times 1 = 7 = 5 - 6 - 0$ , 2 вариант:  $+3 + 1 \times 2 \times 4 = 5 = 6 - 7 - 0$ ). Предпочитаемым цветом, красным (при первой раскладке — на втором месте, при второй — на первом месте), мальчик обозначил цветоассоциативные понятия «ты маленький», «твои дети». Отвергаемым цветом, серым (оба раза — на восьмом месте), обозначены понятия «твое здоровье», «ты взрослый».*

*Другими цветами, занимающими предпочитаемую позицию, оказались желтый и синий. Желтым цветом Женя обозначил понятия «мама», «бывшая английская школа», «рисование», «мечты», «Джокер». Синим — понятия «твое настроение», «ты сейчас», «папа».*

*На отвергаемой позиции, помимо серой, оказались карточки коричневого и черного цвета. Коричневым цветом были обозначены понятия «семья», «хореография». Черным — «самочувствие», «хореографическая школа», «класс», «учеба», «история», «география», «темнота», «страх».*

10. Обратная связь.

*Психолог: «Что ты сейчас чувствуешь, когда мне все это рассказал?» — Женя: «**Очищение**». — «Тебе было приятно или неприятно все это рассказывать?» — «Было и приятно, и неприятно». — «Что было самым главным?» — «**Выводить свои мысли**».*

11. Со слов мамы.

*На другой день мама уже одна пришла к психологу и рассказала следующее. С консультации они с Женей возвращались на такси, т.к. было уже очень поздно, а ему еще предстояло учить уроки «на национальном языке». Мальчик выглядел спокойным, удовлетворенным, расслабленным. Машина ехала по темным узким улицам Старого города на большой скорости. Вдруг мальчик сказал: «Мама, можно я тебе что-то скажу? Только ты обещаешь, что **не будешь сердиться!**» — «Конечно, мой родной», — обещала мама. И тогда мальчик осторожно спросил: «**Мама, можно я буду таксистом?**».*

Мы привели дословную стенограмму взаимодействия психолога с двенадцатилетним мальчиком. В результате этого взаимодействия психолог увидел мир, в котором ребенок

живет, остро переживает различные события и от которого защищается, глазами самого ребенка:

*Мальчик Женя живет со своей мамой в городе. Страной, где находится этот город, правит президент, который ничего не делает, и поэтому страна разрушается. В этом городе страшно и зябко, процветает преступность и много бомжей. И когда один возвращаешься домой из школы, особенно если темно, на тебя очень даже могут напасть. Например, маньяки. Или вороны с красными глазами. Из зоопарка.*

*В школе тоже не очень хорошо. Директор злой — за шутки щелбаны дает. Надо учить на национальном языке. Учительница по истории и географии злая. Когда мальчик отвечает у доски, у него в груди все дрожит от волнения, что он все забудет и получит плохую отметку. И это будет просто позор: у всех детей все будет хорошо, а у него плохо. И мама еще накажет за плохую отметку.*

*А мамино доверие никак нельзя обмануть. Потому что мама — главная защита в жизни. Например, можно попросить маму уложить тебя спать. И тогда не будут сниться плохие сны про привидения, не будет казаться, что кто-то зайдет в темноте в комнату и тебя съест....*

*Когда мальчик думает о маме, он чувствует себя веселым, жизнерадостным, красивым. Мама так рада, что он, мальчик, у нее родился. Что у него все хорошо. Что у него такая хорошая улыбка. И как мама боится за своего мальчика! К примеру, боится, что он может заразиться. Один раз, когда он первый раз поехал на велосипеде, то упал на асфальт и из руки пошла кровь. И тогда мальчик очень испугался, подумал, что ему попадет инфекция. И он долго очищал руку от песка, не хотел, чтобы в кровь попала грязь. У маминых больных такое часто бывает. Ведь мама — врач-венеролог...*

*Очень страшно и зябко в городе, в школе, в темноте и одиночестве.*

*И так хочется опять стать маленьким и вернуться назад — в 3 года, в хороший возраст. Тогда не надо было ходить в школу и можно было рисовать и гулять... с папой... тогда была семья... Впрочем, про папу нельзя вспоминать — мама расстраивается.*

*Или — как хорошо было бы улететь куда-нибудь на истребителе. От всех проблем: от школы, холода, политики. Например, жить за границу. Ведь там не так, как в этой республике, там хорошо. Там теплый песок, и теплый воздух, и даже Земля изменилась в лучшую сторону — нет атомных взрывов... И там у тебя — дом, любимая девушка. У мамы — муж.*

*А у тебя есть — компьютер...*

*А еще, если бы у мальчика была волшебная палочка, он бы обязательно превратился в Джокера. Джокер зло, но он, мальчик, был бы добрым. И был бы у него завод игрушек. И был бы он богатым. И тогда не надо было бы все делать самому, и он бы справился тогда со своей усталостью — и плохим здоровьем. И неважным самочувствием. За него бы подданные все делали. И отступил бы тогда страх. И темнота. Потому что у него была бы сила — смех. И он мог бы посмеяться — над директором, который щелбаны дает. Над злой учительницей по истории и географии. Или он мог бы взять и всех — убить... маньяков и ворон из зоопарка, с красными глазами.*

*Почему нельзя снова стать маленьким, превратиться в Джокера или улететь в Индию?*

*Как плохо и зябко, и какая усталость, А еще надо учить уроки на национальном языке, историю, географию. И опять идти не в «обычную английскую» школу, а в хореографическую. Хотя там есть друг, хвалит учитель по хореографии, и ездили выступать...*

*Когда случаются неприятные события, когда возникает напряжение, беспокойство и чувство вины, мальчик буквально сходит с ума. И обращается к Богу. И говорит всю правду, просит прощения за все свои проступки.*

*А еще он думает и говорит сам с собой. Если думать о хорошем — можно даже заснуть. А если говорить самому с собой — это очень даже помогает. И вообще помогает, когда ты можешь научиться что-то делать сам. Вот, например, говорила мама — не бери велосипед, упадешь. И мальчик, действительно, взял и упал. Но ведь научился он тогда кататься сам.*

*И если ты кому-то, хотя бы себе самому, обо всем наконец расскажешь, вот тогда наступит очищение. Потому что надо высказывать свои мысли. Даже если это неприятно. Только тогда на душе становится легче — не так страшно и тревожно.*

*И когда ты наконец выскажешь все свои мысли, и, очистившись, сядешь в такси и помчишься на большой скорости, как будто такси — это истребитель, вот тогда, только в это мгновение, ты можешь себе позволить осознать и задать своей маме свой самый главный вопрос: не разрешит ли она своему мальчику стать не артистом балета, а таксистом?*

*Задашь вопрос, потому что она обещала — не сердиться...*

Такой монолог мальчика «услышала» психолог. И поняла, что помимо неприятностей с учебкой на национальном языке и непростых отношений с учителями его еще волнует ситуация школьных отметок и связанная с нею напряженность в отношениях с мамой и со сверстниками, проблемы в семье (уход отца из семьи и мамино одиночество) и множество самых разных страхов. Приведем их перечень.

- 1. Страх темноты** («боялся ночи»).
- 2. Страх плохих снов** («мне будут сниться плохие сны»).
- 3. Страх одиночества** («один домой идти боюсь»).
- 4. Страх нападения** («ворона стала догонять людей и клевать», «боюсь маньяков»).
- 5. Страх заражения** («испугался, что попадет инфекция»).
- 6. Страх смерти** («кто-то войдет и съест меня»).
- 7. Страх плохой отметки** («боюсь, что получу плохую отметку»).
- 8. Страх наказания** («мама будет ругать»).
- 9. Страх общественного порицания** («просто будет позорно: все хорошо, а я плохо»).
- 10. Страх огорчить маму** («Мама, можно я тебе что-то скажу? Только ты обещаю, что не будешь сердиться...»)

Психотравмирующие ситуации, страхи и другие отрицательные переживания, поселившиеся в душе Жени, заставляют его защищаться — осознанно и неосознанно. Главная осознанная защита — это мама. («Это я веселый, жизнерадостный, красивый. Думаю о маме, то, что она рада тому, что у меня все хорошо. То, что я родился.») Мама любит, мама всегда рядом, мама укладывает спать, и тогда отступает тьма ночи и плохие сны уже не снятся, даже если по телевизору смотрел фильм про привидения. И поэтому маму никак нельзя огорчать — плохо учиться в хореографической школе на национальном языке, вспоминать папу и мечтать стать таксистом.

Страх огорчить маму заставляет уходить в себя, в одиночество, и думать свои мысли самому (копинг-стратегии «думаю об этом», «говорю сам с собой»). Такое **интеллектуальное совладание** действительно приносит облегчение и успокоение, рождает понимание, что вербализация переживаний, возможность самовыражения приводят к внутреннему очищению.

Наряду с осознанными, в борьбу с психотравмирующими переживаниями вступают и подсознательные защитные механизмы. У Жени они основаны на **замещении** и **идентификации**.



**фикации.** Вариантами замещения выступают **регрессия** («В 3 года — хороший возраст. Не надо ходить в школу. Был маленький — можно рисовать, гулять с папой...») и **уход в мечту, фантазию** («Я хочу автомобиль и истребитель. Можно улететь куда-нибудь, где я не бывал, В Индию — отдыхать. От всех проблем — от школы, холода, от политики, от всего...»). Напомним, что такая защита: откат к ранним, детским формам поведения или перевод поведения из реального мира в мир утешительной фантазии — вступает в силу, когда человек не выдерживает напряжения, которого от него требуют высшие, взрослые формы поведения. **Избегание, уход от проблем** в настоящем позволяет ребенку хотя бы на время ощутить себя счастливым и реализовать свои тайные и запретные желания: погулять с папой, найти маме мужа, а себе — любимую девушку...

Защита по типу идентификации, которую использует Женя, имеет сложное строение. Джокер, владелец заводов по производству игрушек, сеет вокруг себя зло, устраивая игры и фейерверки, от которых разрушается город. Реакция **отрицательной имитации** позволяет мальчику осудить это зло. Однако он уже способен, отмежевавшись от отрицательных сторон Джокера, выделить в нем те черты и качества, которые ему представляются привлекательными. Это — сила, богатство, власть, умение подчинить, высмеять, вселить страх, наказать. Идентификация с такой сильной фигурой позволяет неуверенному, тревожному и мнительному мальчику реализовать характерную возрастную реакцию **эмансипации**: желание стать взрослым, самостоятельным и независимым, стремление стать «выше» других людей. Такое превосходство достигается двумя способами: путем осмеяния («любит над всеми посмеяться») и физического устранения противников в случае их неповиновения («Они его боятся — из-за того, что он их может убить. Они его боятся»). Таким образом, мы опять наблюдаем действие механизма **идентификации с агрессором**, когда присвоение себе характерного оружия, характерных атрибутов обидчика позволяет обиженному себя защитить.

Разговор с психологом принес Жене облегчение, частично разрядил напряжение и тревогу. Это привело к снижению выраженности не только собственных механизмов психологической защиты, но и действия социальных запретов (страха огорчить и потерять любовь главной в жизни защиты, мамы). Свидетельством этому послужил вопрос («Мама, можно я буду таксистом?»), который явился самым важным итогом той сложной внутренней работы, которая произошла в душе Жени.

Обсудив все рисунки и рассказы Жени, психолог и мама совместно пришли к выводу, что ему необходимо уйти из хореографической школы обратно — в обычную английскую.

## **5.4. Я БОЮСЬ** (пример краткосрочного консультирования)

Мурка, не ходи, там сыч  
На подушке вышит,  
Мурка серый, не мурлычь,  
Дедушка услышит.  
Няня, не горит свеча  
И скребутся мыши.  
Я боюсь того сыча,  
Для чего он вышит?

*Анна Ахматова*

Выше мы неоднократно подчеркивали, что взрослые люди слишком часто не знают и даже не способны предположить, какие жизненные события могут стать психотравмирующими для их детей. Подобное случилось с родителями десятилетнего Алеси. Они обратились к психологу с жалобами на страхи мальчика и его повышенную чувствительность и впечатлительность. Конкретным поводом для консультации послужил отказ мальчика ходить в школу самостоятельно, после того как учительница рассказала детям о маньяке, ко-

торый появился в их микрорайоне, и предупредила, что надо быть осторожными. Затем Алеша отказался оставаться дома один. Кроме того, родителей беспокоили жалобы сына на головные боли и шум в ушах, плохой сон и страх при засыпании («всегда надо сидеть с ребенком, пока не заснет»).

Со слов мамы, мальчик родился недоношенным, семимесячным. У мамы в анамнезе — хронический пиелонефрит. С детства у ребенка наблюдался беспокойный, прерывистый сон. Он путал день и ночь. Часто плакал. С аппетитом тоже всегда были проблемы. Часто болел простудными заболеваниями, отитами. В 3 года был госпитализирован по поводу гнойной ангины. Из инфекционных болезней перенес краснуху. За год до обращения к психологу было сотрясение мозга (от госпитализации родители отказались). Наблюдается у невропатолога с диагнозом: вегетодистония по церебральному типу, невротическое нарушение сна, ночные страхи. На ЭЭГ — косвенные признаки дисфункции стволово-диэнцефальных структур мозга. Рекомендовано обратиться в Центр детских неврозов.

Вопросы психолога позволили получить сведения о некоторых психотравмирующих событиях из жизни этой семьи. Когда мальчику было 4 года, семью ограбили. Это случилось так. Мама с ребенком вышла из квартиры на лестничную площадку. Там оказались бандиты с Кавказа. Они напали на маму с Алешей, впихнули их обратно в квартиру и заперли в ванной. Папу, который в это время был дома, перед дверью в ванную комнату стали пытаться. С тех пор, как заметила мама, мальчик побаивается лиц «кавказской» национальности.

Когда ребенку было 6 лет, умер его дедушка. Мальчик знал про эту смерть, но специально родители с ним печальное событие не обсуждали, на похоронах и поминках он не присутствовал.

За несколько месяцев до консультации психолога у них вдруг взбесилась кошка. Она стала пронзительно мяукать и бросаться на людей. Животное отвезли к ветеринару и усыпили. С этой кошкой у Алеши были очень теплые отношения, поэтому сначала родители сказали сыну, что кошка заболела и ее положили в больницу лечить. И только через некоторое время — что врачи не смогли кошку избавить от болезни и та умерла.

В процессе работы психолога с мальчиком обнаружили и другие неприятные ситуации из его жизни. Приведем этапы этой работы, выделив ключевые для последующего обсуждения слова и выражения.

1. Рисунок «Автопортрет» и рассказ Алеши по рисунку.

*«Иду в школу. Думаю об уроках. Про историю думаю — очень хороший урок. Настроение веселое, потому что я все знаю, выучил урок и получу пятерку. Радость, веселье на душе».*

2. Рисунок «Моя семья» и рассказ по рисунку. Изображены мама, мальчик (в центре) и папа. Кругами обозначены кошка (рядом с мамой) и собака (рядом с папой).

*«Мы встречаем бабушку и дедушку из Фороса. Весна. Мы стоим в толпе, мама подняла руки, чтобы **дедушка** увидел ее. Скорее бы приехать домой!»*

3. Рисунок «Я в классе» и рассказ по рисунку.

*«Я делаю уроки. Историю. Думаю — **как я делаю, хорошо или плохо?** Хорошо — дадут в компьютер играть, купят что-нибудь. Плохо — выругают: папа и мама, учительница. **Сомнения, неуверенность**».*

4. Рисунок «Двойку получил, переживаю» и рассказ по рисунку. Изображенный на рисунке мальчик так переживает, что схватился за голову.

*«Рву на себе волосы. **Обвиняю** себя — вот плохой, хотя все знал, не написал правильно. Обидно. **Будут очень сильно ругать, не дадут ни телевизор смотреть, ни в компьютер играть. В классе будут про меня плохо думать, что плохо написал. Дразниться будут** — неумеха, ничего не умеешь. Дразнить будут Филипп и Егор».*

*Психолог: «А зачем им это надо?» — Алеша: «Просто так. Начинают издеваться, чтобы человек побегал в бешенстве».*

5. Психолог просит мальчика перечислить письменно основные жизненные проблемы. По словам Алеши их оказалось три:

*«Сложно делать уроки, родители заставляют делать уроки на другие дни, мало разрешают смотреть телевизор и играть на компьютере».*

6. Рисунок «Неприятная ситуация» и рассказ по рисунку.

*«Из рук падает чашка. Один месяц назад. Чувствую вину. **Обиду — вот какой я плохой.** Я забыл вытереть руки, они были скользкие. Чашка выскользнула из рук и упала.*

*Психолог: «Что ты чувствовал? — Алеша: «**Вину, сожаление, горе. Предчувствовал, что меня обругают. Жалость к чашке — моя любимая**».*

7. Психолог зачитывает перечень детских стратегий преодоления стресса, мальчик отвечает устно, какие из них использует, какие — больше всего помогают.

*Использует:*

- *остаюсь сам по себе, один*
- *стараюсь забыть*
- *сплю*
- *плачу, грущу*
- *смотрю телевизор*

*Больше всего помогают:*

- *остаюсь сам по себе, один*
- *смотрю телевизор*

8. Рисунок «Сон, который меня взволновал» и рассказ по рисунку.

*«Компьютерная игра — «Затерянные викинги». Снится последний уровень, до которого я дошел. Снится: я сижу за компьютером, играю, стараюсь пройти уровень. Волнуюсь: кто победит — викинги или враги?»*

*Психолог: «А есть ли у тебя неприятный сон, который повторяется?» Алеша: «Нет».*

9. Рисунок и диалог с психологом на тему «Я боюсь». На рисунке изображена рыба-чудовище.

Алеша: «Это чудовище — инопланетянин из фильма „Чужой“. Может всех съесть, сбить с ног, может сломать тебе шею. Страшно, что внезапно нападет на тебя». — Психолог: «А чего еще ты боишься?»

Ответ Алеши:

- **Кладбищ, покойников, привидений.**
- **Попасть под машину.**
- **Заблудиться.**
- **Больших мальчиков — побьют.** Стою около школы, жду маму — боюсь, вдруг закроют школу и я не смогу вбежать в нее, когда большие мальчики нападут.
- **Взрывов.**
- **Мужчин: бомжей, воров.**
- **Плохих отметок.**
- **Остаться одному.**
- **Темноты.**
- **Приходить из школы, когда никто не встречает.**
- **Вечером выходить с тенниса, когда никого нет; должна мама встретить, а ее нет».**

Психолог: «Перечисли ситуации, когда ты сильно испугался».

Ответ Алеши:

- **«Чуть-чуть было не попал под машину весной.**
- **Входил в школу, и вдруг ребята напугали, выпрыгнули из-за угла.**
- **Когда пришел домой, и дома никого не было своих. Неприятно. Вдруг воры нападут или инопланетяне. Выбежал на угол.**
- **Смерти — когда дедушка умер. Дедушка снится — живой. Страшно, что его нет в живых. Не повидался перед смертью. Если бы повидался, было бы легче.**
- **Кошку испугался, когда она вдруг бросилась на маму и ее заперли в ванне. Неприятно было, когда кошка жалобно мяукала. Я бегал по комнате, страшно было. На улице, когда слышу, как мяукает кошка, как будто моя, чувствую страх. Снится: прихожу из школы домой — выходит, трется, мурлычет».**

10. Рисунок и рассказ на тему «Я переживаю». На рисунке Алеша сидит на стуле и плачет.

**«Я плачу — дедушка умер».**

11. Рисунки и рассказ на тему «Если бы у меня была волшебная палочка, я бы превратился...»

**«Я бы превратился: 1. В черепашку Ниндзя — он ловкий, знает единоборства. 2. В Айми из фильма „Чужой“ — был бы храбрым, ловким, могучим, чтобы с тобой никто не задибался. 3. В викинга из компьютера — можно летать, разгоняться и разбивать стену».**

12. Письменный рассказ на тему «Мой дедушка».

*«Он был очень добрый, любил пошутить, он ездил по разным странам и любил побыть со мной.*

*Он был среднего роста, загорелый, с добрым лицом. Очень любил ловить рыбу и через день ездил на рыбалку. Он научил меня изменять игры: стрелять в солдатиков мячиком. Радостно.*

*На ночь читал сказки — о рыбаке и рыбке, о Золотом петушке, о Салтане. Еще: „Золушка“, „Кот в Сапогах“, „Мальчик-с-пальчик“. Обрывал на самом интересном месте: „Принц объявил...“*

*Приятное воспоминание: рыбу чистили (я смотрел). Улов принес: ящичек, наполненный водой. И рыбы живые. Я им гордился.*

*Смотрели по телевизору комедии; „Операция «Ы»“, „Бриллиантовая рука“, с Юрием Никулиным. Заграничные: с Пьером Ришаром, Луи де Фюнесом. Смеялся — и рядом бабушка.*

*Зимой ходили на горку. Летом с Петей — на железную дорогу. Смотрели на поезда, на мост, на речку, как утки плавают. Кормили уток».*

Теперь используем прием из предыдущего раздела и попробуем пересказать рассказы Алеши, чтобы взглянуть на мир с позиции мальчика, его глазами.

*Раньше все было хорошо — был очень добрый дедушка. Он ездил по разным странам, умел ловить рыбу, смеяться, шутить и очень любил побыть со своим внуком. Дедушка учил Алешу изменять правила игры — стрелять в солдатиков мячиком. Читал ему сказки, ходил на горку и на железную дорогу. И еще они вместе смотрели по телевизору комедии и чистили рыбу.*

*Мальчик гордился своим дедушкой.*

*Потом дедушка умер, и мальчик плакал. И стало страшно, что дедушки нет в живых. Ведь Алеша с ним не повидался перед смертью. Если б повидался — было бы легче.*

*И все пошло кувырком.*

*Стал бояться смерти и кладбищ, покойников, привидений. Когда приходил домой и дома никого не было, стало казаться, что воры нападут или инопланетяне. Ведь на них с мамой и папой они в их собственной квартире напали. Стало страшно вечером выходить с тенниса, когда мама должна встретить, а ее нет. Потом ребята напугали, выпрыгнули из-за угла, и стало страшно входить в школу, вдруг ребята побьют, нападут... Чуть-чуть было не попал под машину весной — и стало страшно попасть под машину. А на улице бомжи, воры, взрывы. И можно заблудиться.*

*А потом любимая кошка напугала — бросилась вдруг на маму. Ее заперли в ванной, и она там так жалобно мяукала! Бегал по комнате, страшно было, неприятно. Кошку врачи не сумели вылечить, ее пришлось усыпить. Смерть — опять. И теперь, если на улице мяукает кошка, мальчик чувствует страх...*

*Дедушка снится — живой. Кошка снится — живая. Снится: приходит Алеша из школы домой, и кошка выходит — мурлычет, трется...*

*А в школе можно двойку получить, все время сомнения, неуверенность, как делаешь, хорошо или плохо? Если двойку получишь — будут очень сильно ругать, не дадут телевизор смотреть, на компьютере играть. И в классе будут плохо думать, что плохо написал. Дразниться будут. И вот уже сам обвиняешь себя: «Вот плохой, хотя все знал, не написал правильно! Обидно».*

*А уроки делать — сложно. И родители — заставляют учить на другие дни. И совсем мало разрешают смотреть телевизор и играть на компьютере. И еще предчувствуешь, что отругают — разбил любимую чашку.*

*Сомнение, страх, обида, вина, сожаление, горе. И жалость — к разбитой чашке.*

*Остаешься сам по себе, один. Плачешь, грустишь. Стараешься обо всем забыть. И смотришь телевизор. Про черепашку Ниндзя — он **ловкий, знает единоборства**. Про Айми из фильма «Чужой». Если бы у Алеши была волшебная палочка, он бы мог превратиться в Айми — чтобы быть **храбрым, ловким, могучим, чтобы с ним никто не задирался**. Или бы превратился в викинга из компьютера — тогда **можно летать, разгоняться и разбивать стену**.*

*Но с телевизором, с компьютером тоже страшно. Это чудовище, инопланетянин из фильма «Чужой», — ведь может **всех съест, сбить с ног, может сломать тебе шею**. **Страшно, что внезапно нападет на тебя**. Или те же самые «Затерянные викинги». **Никогда до конца ты уверен, кто победит — викинги или враги? Чем же все в конце концов кончится?***

Напомним, что Алеша наблюдается у невропатолога с диагнозом: вегетодистония по церебральному типу, невротическое нарушение сна, ночные страхи. Это позволяет заключить, что его заболевание можно рассматривать как вариант пограничного психического расстройства. Как указывает Ю.А.Александровский, «...к числу наиболее общих, характерных для пограничных состояний нарушений, относятся следующие:

- Преобладание невротического уровня психопатологических проявлений на всем протяжении заболевания, в первую очередь характерных эмоционально-аффективных расстройств.
- Взаимосвязь собственно психических расстройств с вегетативными дисфункциями, нарушениями ночного сна и соматическими расстройствами.
- Ведущая роль психогенных факторов в возникновении и декомпенсации болезненных нарушений.
- Наличие в большинстве случаев «органической» предрасположенности (минимальных неврологических дисфункций мозговых систем), облегчающих развитие и декомпенсацию болезненных проявлений.
- Взаимосвязь болезненных расстройств с личностно-типологическими особенностями больного.
- Сохранение больными критического отношения к своему состоянию и основным болезненным расстройствам» [5, с. 3–4].

Действительно, у Алеши есть эмоциональные нарушения: множественные страхи, тревога, чувство вины, сниженный фон настроения. Они сопровождаются вегетативными и соматическими нарушениями: расстройством сна, аппетита, вегетодистонией. Прослеживается связь невротических нарушений с острыми и хроническими психотравмирующими жизненными ситуациями. Имеется «органическая» предрасположенность. Об этом говорят недоношенность, церебральный генез вегетодистонии, сотрясение мозга в анамнезе, признаки дисфункции стволово-диэнцефальных структур мозга на ЭЭГ. Можно установить взаимосвязь болезненных расстройств с личностно-типологическими особенностями (слабый тип нервной системы, чувствительность, впечатлительность, тревожность, мнительность, неуверенность в себе). И несомненно, мальчик критично относится к своему состоянию, разумно объясняя происхождение страхов и содержание снов. При этом, несмотря на критичное отношение, избавиться от навязчивых страхов и переживаний самостоятельно он не может.

Рассмотрим, какое защитное поведение сознательно использует Алеша, чтобы справиться со своими многочисленными травмирующими эмоциональными переживаниями. Во-первых, это стратегия «**остаюсь сам по себе, один**», уход в себя, отказ выходить из дома без сопровождающих и, таким образом, ограничение контактов с пугающим окружаю-

щим миром: мужчинами, взрывами, большими мальчиками, жалобно мяукающими кошками, привидениями и наезжающими внезапно машинами. Во-вторых, стратегии «плачу, грущу», «стараюсь забыть» и «сплю». Ребенок пытается выплакать свои горе и страх, оставшись один, в те моменты, когда его никто не видит, никто за ним не наблюдает («Я плачу — дедушка умер»...). Он гонит от себя страшные воспоминания и переживания, изо всех сил стараясь о них не думать, вообще их забыть. Но даже во сне, когда удается полностью отключиться от окружающего мира, облегчение не приходит. Правда, дедушка снится — живой и кошка снится — живая. Но их же уже нет. И он ведь с ними — не попрощался. Если бы попрощался, было бы легче...

И вот остается только один способ избавиться от кошмаров внешнего мира и мира своей души — **смотреть телевизор** или играть на компьютере, т.е. полностью погрузиться в иллюзорный, **искусственный мир**. Но оказывается, что и в этом мире нельзя обрести душевное равновесие. Это чудовище, инопланетянин из фильма «Чужой», — ведь может пробить стены в комнате, всех съесть, сбить с ног, может сломать тебе шею. Страшно, что внезапно нападет на тебя. Или те же самые «Затерянные викинги». Никогда до конца нельзя быть уверенным, кто победит — викинги или враги? И чем же все в конце концов кончится?..

Можно видеть, насколько **неэффективны копинг-стратегии**, избранные ребенком для своей защиты. Нет попыток решить проблемы с помощью интеллектуального совладания. Не использован поиск социальной поддержки. И нет никаких признаков активного протеста против сложившейся ситуации, пусть порой социально не одобряемого, но, хотя бы частично, способного разрешить ситуацию.

Основным подсознательным механизмом защиты мальчика является **вытеснение**, — по оценке В.А.Ташлыкова, наиболее примитивный и, как правило, неэффективный [104]. Он направлен на то, что было осознано в первую очередь, хотя бы частично, а запрещенным стало вторично, и поэтому удерживается в памяти изо всех сил, не допускаясь обратно в сознание. Это требует постоянного расхода энергии, так как события, вытесненные в бессознательное, сохраняют свой эмоциональный энергетический заряд. Смерть дедушки, бешенство кошки, опасный случай на дороге, когда Алешу чуть было не сбила машина, не были до конца отреагированы. С дедушкой не попрощался, кошку не похоронил, про машину вообще никому не рассказывал. Как говорят, во всех этих случаях «не закрылся гештальт». Незавершенное событие таит в себе неопределенность, а недостаток информации всегда пугает, вызывает страх. Стараясь удержать в бессознательном страхи своей души (в первую очередь — страх смерти), Алеша буквально изнуряет себя. Вытесненные в подсознание события постоянно ищут возможности выйти наружу, пробиться в сознание. Дедушка снится — живой, кошка снится — живая. Проснешься, в который раз осознаешь свое одиночество и ужаснешься, что тоже — смертен. Бросишься к телевизору, как к защите, и снова увидишь — смерть. Это чудовище, инопланетянин из фильма «Чужой», может внезапно напасть на тебя, как та самая машина, сбить с ног, сломать тебе шею. Смерть — она везде? Смерть неизбежна? Неспособность личности разрешить внутренний конфликт вызывает состояние хронического эмоционального напряжения, ведет к формированию множественных страхов (не только реальных, но и воображаемых), к снижению настроения, ухудшению самочувствия, расстройствам сна. При этом даже в тех случаях, когда удается придумать приемлемые для окружающих детей и взрослых и поэтому понятные и «нестыдные» причины для страхов и опасений (маньяки, бомжи, плохие отметки), облегчение не наступает, так как **страх и тревога уже доминируют в душе ребенка**, выступают как ведущие психические состояния, основные мотивы поступков. Устойчивость таких проявлений психики, их закрепленность и повторяемость в структуре личности ребенка можно расценивать как его психическое свойство. Замкнутость, тревожность, ригидность, чувствительность — базовые черты личности. На этой основе — плохой самоконтроль, робость, мнительность и неуверенность в себе. Как следствие — возможность аффективных состояний паники.

Попытка уйти из реальности в искусственный мир компьютерных игр и телегероев, как вариант **замещения**, и основанная на этом **идентификация** тоже малоэффективны. С помощью фантазирования мальчик пытается приукрасить себя и свою жизнь, повысить чувство уверенности в себе. Присвоив ловкость черепашки Ниндзя, храбрость Айми и умение летать, такое, как у викинга, ребенок, однако, обладает этими качествами только в своем воображении, не пытаясь хотя бы частично реализовать их в поведении и деятельности. «Отказ личности от деятельности, предназначенной для продуктивного разрешения ситуации или проблемы, вызвавших негативные, мучительные для «Я» переживания делает такие защитные механизмы патологическими, приводят к неадаптивной ригидности всего поведения» [104, с. 10].

Несколько слов о родителях мальчика. Они очень любят Алешу, очень за него переживают. Стиль воспитания мамы — потворствующая гиперпротекция. Стиль воспитания папы — потворствующая гипопротекция. Таким образом, оба родителя стремятся к максимальному и некритическому удовлетворению любых потребностей сына (потворствование), хотя мама уделяет ему крайне много времени и сил, а папа занимается его воспитанием лишь время от времени. Как указывает в этой связи Э.Г.Эйдемиллер, родители, объясняя необходимость такого воспитания, часто ссылаются на «слабость ребенка» или приводят другие аргументы, являющиеся типичной рационализацией [121]. Потворствование можно объяснить наличием у родителей Алеши сходных психологических (личностных) проблем, решаемых за его счет. Это страх утраты ребенка, а также расширение сферы родительских чувств. Первая проблема, по-видимому, коренится в истории появления мальчика на свет (родился семимесячным) и в его длительных болезнях, которые сформировали у родителей представление о его слабости и страх его потерять. Вторая проблема — более сложная. Расширение сферы родительских чувств обычно имеет место, когда супружеские отношения в силу каких-либо причин оказываются нарушенными и родители, сами того четко не осознавая, хотят, чтобы ребенок стал для них чем-то большим, нежели просто ребенком. Родители стараются отдать ему «все свои чувства», «всю свою любовь». Это тоже может обусловить потворствование как нарушение воспитания. Родители Алеши нарушение своих супружеских отношений не обсуждали, хотя молчаливо признавали. Они действительно стараются всемерно оградить сына от неприятных событий, никогда не обсуждают с ним то, что может его расстроить. Мама водит сына в школу, на теннис, сидит с ним дома, встречает. Оба родителя следят за здоровьем и учебой сына: контролируют время компьютерных игр, просмотра телепередач и школьную успеваемость. После смерти кошки завели собаку. Правда, собаку Алеша не любит.

Родители удивились, когда узнали от психолога, что их сын до сих пор переживает смерть бабушки. Поразились воспоминаниям про рыбу, комедии и сказки на ночь. Ужаснулись, узнав, что Алеша чуть было не попал под машину. Согласились, что ему надо заниматься с психологом или с психотерапевтом, специалистом по детским неврозам, и что эта работа должна быть длительной. И даже привели Алешу на первое занятие, в котором приняли активное участие.

Потом — пропали. По-видимому, решили обратиться в Центр детских неврозов.

## **5.5. «МЕЧТАЮ, ЧТОБ Я ВЫРОС УМНЫМ И ГРАМОТНЫМ» (пример краткосрочного консультирования)**

Я почти не спорил с дедом,  
Не вертелся за обедом,  
Я «спасибо» говорил,  
Всех за все благодарил.

*Агния Барто*

В этом разделе речь пойдет о вреде чрезмерной моральной нормативности родителей и превратного понимания ими полезного для ребенка. Родители третьеклассника Игоря



обратились к психологу с просьбой провести независимое исследование психики их сына. Учительница начальных классов настоятельно рекомендовала им проконсультировать мальчика у психолога и психиатра в связи с хронической неуспеваемостью в гимназии. Начиная со 2 класса, она постоянно отмечала, что мальчик «плохо схватывает учебный материал на лету».

Психолог районного психолого-педагогического центра (ППЦ), куда Игоря отвел папа, провел тестирование и сказал, что с интеллектом у Игоря все хорошо и **«по профилю только мгновенная память приторможена»**. Логопед отметила, что мальчик путает две буквы, Ш и Щ, и предложила устранить этот дефект. В результате ребенок начал ходить на занятия к психологу в ППЦ и к логопеду при школе. Однако тревога у родителей не уменьшилась, тем более что психотерапевт из районной детской поликлиники, побеседовав с Игорем, поставил ему диагноз «шизофрения?». Родителям посоветовали обследовать ребенка в психоневрологическом стационаре. Отцу врач объяснил, что **«на вопрос о том, слышит ли его сын порой голоса, тот ответил утвердительно»**. И это — неблагоприятный прогностический признак в отношении его душевного здоровья.

На этом фоне психолог и познакомилась с ситуацией. В связи с тем что никаких заключений от специалистов, обследовавших мальчика, родители не представили, она спросила маму об истории жизни ребенка, изучила медицинскую карту мальчика из районной поликлиники, провела экспериментально-психологическое исследование, диагностику психофизического состояния с помощью теста Люшера и подробно побеседовала с Игорем по его рисункам и рассказам. Родителям Игоря также была сделана психодиагностика. Им было предложено заполнить три опросника. Опросник «Анализ семейного воспитания» [121] выявлял особенности воспитания ребенка родителями, Гиссенский тест [27] — социально-психологические особенности их личности, опросник «Индекс жизненного стиля» [86] — психологические защитные механизмы, характерные для папы и мамы.

Опрос мамы и изучение медицинской карты мальчика позволили выяснить следующее. Мальчик родился в срок, когда его маме был 31 год, папе — 28. В течение всей беременности у мамы наблюдалась анемия. Роды происходили на фоне анемии и легкого острого респираторного заболевания. Имело место осложнение — тугое обвитие пуповины. При выписке из роддома мальчику был поставлен диагноз «энцефалопатия?». Когда Игорю исполнилось 2 месяца, педиатр из районной поликлиники заподозрил у него задержку психического развития и наблюдал его до 1 года, а затем диагноз «энцефалопатия» был снят. В детстве у ребенка были частые острые респираторные заболевания и редкие ангины. В 5 лет он перенес операцию по удалению аденоидов.

До 7-летнего возраста Игорь жил в одном из пригородов Санкт-Петербурга вместе с мамой, папой и бабушкой. Затем родители с ребенком **переехали** в один из районов новостроек города, где живут теперь вместе со старенькой прабабушкой мальчика. Когда они оказались в Петербурге, то до **начала учебного года оставалось 3 дня**, поэтому школу надо было выбирать очень быстро. Узнав, что в трех остановках от их дома есть гимназия с углубленным изучением французского языка, родители привели своего сына туда. Он прошел собеседование и был зачислен в первый класс. Оказалось, что этот **класс — экспериментальный**. В нем за три года дети проходят не только программу начальной школы, но и пятого класса. Об учительнице мама ничего не знала; как она сказала, «выбирали школу, а не учителя».

Игорь в школе **учится плохо**. В последней четверти у него оказалось три двойки. Учительница к мальчику **относится негативно**. На вопрос психолога, в чем это проявляется, мама пояснила, что она **«дает подзатыльники или бьет книжкой по голове»**. У мамы возникло ощущение, что учительница **стремится постепенно избавиться от тех учеников, которые плохо успевают по ускоренной программе**. Тем более что во втором классе трех из них уже перевели в другой, обычный класс. Однако **родители** никогда не вступали в конфликт с учительницей и **все воспринимали как должное**.

На новом месте **семья живет очень замкнуто** и обособленно. У родителей и их ребенка здесь до сих пор нет никаких знакомых, они не ходят в гости, и к ним домой тоже никто не приходит. **В школу и из школы Игоря возят на машине. Во дворе он никогда не гуляет:** сначала его на улицу не пускали, т.к. боялись за него, а потом он и сам стал бояться. На вопрос о том, откуда взялся страх, мама ответила: «От меня». Поэтому у мальчика **нет друзей** — ни дома, ни во дворе. В классе он общается только с одним мальчиком, который как-то рассказал маме Игоря, что с ним другие ребята тоже не играют.

Из-за того что ребенок плохо учится, **родители не разрешают ему смотреть телевизор и играть на компьютере.** Спортивную секцию или кружки он тоже не посещает. Когда родители привозят его из школы домой, примерно к 14 часам, он обедает, а потом **до вечера делает уроки** или играет с машинками, конструктором, читает. Кота или собаки в семье нет, т.к. мама боится, что забота о животных будет возложена на нее, а у нее на это «нет ни сил, ни времени, ни желания».

**Когда Игорь иногда приезжает в пригород к бабушке он, по словам мамы, сразу меняется. «Бабушка ведь его везде пускает, и поэтому он там гуляет и у него там есть друзья»,** — так пояснила это мама.

В результате экспериментального изучения высших психических функций Игоря было обнаружено, что у него все виды кратковременной памяти находятся на уровне нижней границы возрастной нормы. Замедлен психический темп. Не сформированы произвольное внимание и произвольная регуляция движений. В то же время, объем запоминания, отсроченное воспроизведение материала, зрительно-пространственная ориентировка — в пределах нормы. На основании этих данных был сделан вывод о **замедлении, по сравнению с возрастной нормой, процессов приема и переработки информации.**

Диагностика психофизического состояния с помощью 8-цветного теста Люшера выявила активно-оборонительную позицию, стенический тип реагирования, ригидность установок. Характерно стремление к престижной позиции, доминированию. Возможна раздражительность в конфликтных ситуациях. Мальчика отличает подверженность влияниям среды, потребность в уважении и внимательном отношении. Наблюдаются колебания настроения в зависимости от степени принятия окружением успешности его действий. Чувства нередко подменяются рассуждательством. Таким образом, обнаружено **состояние стресса, вызванное подавлением потребностей.** Неудовлетворенное желание найти признание и общность интересов в кругу значимых окружающих мальчика людей вызывало повышенную напряженность самоконтроля и сдерживаемую эмоциональность.

В процессе взаимодействия Игоря с психологом удалось выявить его субъективное отношение к некоторым сторонам жизни. Приведем стенограмму этой работы, выделив ключевые слова.

#### 1. Рисунок «Автопортрет» и рассказ по рисунку.

*«Когда смотрю на что-то красивое, улыбаюсь. У меня в руках фотография, а на ней обезьяна надела на голову тарелку с макаронами. Смешно, красиво».*

#### 2. Рисунок «Я в классе» и диалог с психологом по рисунку.

*Игорь: «Я стою около стола, где сидит мой учитель Людмила Петровна. И я пишу что-то. Решаю схемы».*

*Психолог: «О чем ты думаешь?» — Игорь: «Думаю, как правильно решить задачу». — «Какое у тебя настроение?» — «Настроение хорошее. Но я уже давно не выходил к доске, не выходил». — «С чем это связано?» — «С учебой». — «А какие у тебя отношения с учителем?» — «Отношения плохие». — «С чем это связано?» — «С учебой или с чем-то другим. Не вызывают — и все. А других спрашивают».*

3. Рисунок «Я переживаю» и диалог с психологом по рисунку.

*Игорь: «Я переживаю. Стою около стенки школы. И моих родителей долго нет. И я стою и долго переживаю, что меня не заберут».*

*Психолог: «О чем ты думаешь?» — Игорь: «Думаю — хоть бы за мной пришли и не переживать». — «Как у тебя на душе?» — «На душе плохо. Потому что не забирают, и как-то не хочется с другом гулять, холодно. И скучно». — «А еще из-за чего ты переживаешь?» — «Или я что-то забыл. Или потерял — помню, физкультурную форму потерял. Или я думаю, что родители меня будут ругать. Из-за оценок».*

4. Рисунок «Я боюсь» и диалог с психологом по рисунку.

*Игорь: «Я боюсь, когда смотрю фильм „Зубастики“. Когда могут съест, как будто выскочат и съедят. Восемь раз смотрел».*

*Психолог: «А чего еще ты боишься?» — Игорь: «Боюсь, когда смотрю фильм про человека, который убивал людей. И мне кажется, что это сейчас где-то сверху, спереди, внизу и этот кто-то сейчас то же сделает. — «А чего ты в школе боишься?» — «То, что меня заведут в туалет и закроют. То, что от мамы и папы попадет за двойки. Что за мной не придут и из школы не заберут».*

5. Рисунок «То, о чем я мечтаю» и рассказ по рисунку.

*«Мечтаю, чтоб купили машинку, игрушку или что-то, что бы меня забавляло. Куда-то в театр отвели, на представление. Люблю гулять, развлечения, смотреть телевизор, читать, делать уроки, чтоб не забыть. Мечтаю, чтоб я вырос умным и грамотным».*

6. Рисунок «Неприятная ситуация» и диалог с психологом по рисунку.

*Игорь: «Что-то случится, а я не знаю, что делать. Кто-то в дверь позвонит, испугает, или что-то загорится. Я чувствую это иногда».*

*Психолог: «А откуда ты знаешь, что это может случиться?» — Игорь: «Мне папа говорил. Никогда нельзя открывать дверь, я знаю. По телефону говорить можно, а дверь открывать нельзя. Все время опасаюсь». — «А что ты делаешь, когда чувствуешь такое напряжение и беспокойство?» — «Звоню бабушке, телевизор включу, чтобы успокоиться. Ем». — «А такие беспокойства часто бывают?» — «Дома часто один. Скучно бывает. Не могу все время сидеть сложа руки и беспокоиться, прислушиваться». — «А что бы ты хотел сделать, чтобы не было скучно?» — «Поиграть на компьютере».*

7. Рисунок «Если бы у меня была волшебная палочка, я бы превратился в...» и диалог по рисунку. Эта тема вызвала у Игоря затруднение. Он долго не мог придумать, в кого бы хотел превратиться. Говорил сам с собой: «Нет, королем бы я не хотел быть. И животным не хотел бы быть...». Затем нарисовал три картинки.

*Игорь: «Я бы сидел целый день около компьютера и играл бы на нем, и письма бы писал и рассылал, и кроссворды бы разгадывал, и в карты играл».*

*Психолог: «И что бы ты чувствовал на душе?» — Игорь: «На душе было бы весело». — «А почему нельзя на компьютере так играть?» — «Скучно у компьютера просидеть всю жизнь». — «Это тебе родители говорят?» — «Нет, они прове-*

ряют, как я уроки делаю». — «А еще в кого бы ты превратился?» — «В футболиста. Играл бы в футбол. Или в шахматиста. **Играл бы в шахматы. Самая занятая игра**».

8. Рисунок «Я и мои друзья» и рассказ по рисунку.

*«Один только друг. С остальными просто так общаемся. В школе друг, а во дворе нет. Я вообще не гуляю. Долго уроки делаю. **Целый день сижу дома. Много чего бы хотел делать. Скучно же**».*

9. Рисунок «Я и моя семья» и рассказ по рисунку.

*«Папа радуется, что мама сделала покушать. Мама радуется, что я пятерки получил: по труду, по рисованию. Прабабушка — чему она может радоваться? Поест, поспать. А я уроки делаю. Играю. Смотрю телевизор».*

10. Рисунок «Я взрослый и работаю на своей работе» и диалог с психологом по рисунку.

*Игорь: «Я нарисовал, как я работаю на работе. У меня живут на работе барсук и мышь. Они друзья, и я с ними дружу. Я работаю грузельщиком, загружаю компьютер. Печатаю на компьютере, и это относят куда-то».*

*Психолог: «А чем тебе барсук нравится?» — Игорь: «Мягкостью, взял бы и прижал».*

11. Ответ на вопрос психолога: «Если бы ты попал в сказку, кем бы ты был: королем, его министром, стражником, принцем, слугой, дровосеком, поваром или еще кем-то?»

*«Поваром».*

12. Обратная связь.

*Психолог: «Что тебе понравилось из того, что мы делали?» — Игорь: «Значки рисовать»<sup>12</sup>. — «Что не понравилось?» — «Все понравилось. Просто не люблю говорить про то, что не нравится». — «А что тебе в школе больше всего не нравится?» — «Отношения, Обижают, кричат». — «Что бы ты хотел изменить в школе?» — «Чтобы были нормальные люди. Уважали и не дрались никогда, и не кричали никогда». — «Ты бы хотел учиться в другой школе?» — «Нет, в этой школе, но — в другом классе».*

Рассказы и диалоги мальчика с психологом позволили сделать вывод о том, что потребность в признании и положительном отношении со стороны окружающих у него не удовлетворена, выявили дефицит положительных эмоций, дефицит общения. Вследствие этого сформировался депрессивный фон настроения и постоянное предчувствие опасности. Характерными свойствами личности Игоря, в связи с длительным пребыванием в психотравмирующей ситуации, являются низкая самооценка и низкий уровень притязаний. Он зависим от взрослых, принимает на веру их нормы и ценности. Пассивен и безынициативен.

Рассмотрим особенности защитного поведения ребенка. На осознанном уровне в неприятных для себя жизненных ситуациях мальчик склонен использовать копинг-стратегии

---

<sup>12</sup> Имеются в виду геометрические фигуры, которые Игорь воспроизводил при экспериментально-психологическом исследовании.

«говорю с кем-нибудь», «играю во что-нибудь», «смотрю телевизор», «ем или пью». На неосознанном уровне в первую очередь прослеживается **тенденция к использованию детской защитной реакции компенсации**. Мальчик не способен получить признание в школе и поэтому пытается всеми силами сохранить любовь и хорошие отношения со стороны родителей, т.е. компенсироваться в семье. Это ему не очень хорошо удается, т.к. родители отрицательно относятся к неуспеваемости Игоря. Мальчик постоянно опасается, что родители от него отвернутся, так, как уже отвернулись учительница и ребята в школе («боюсь, что я что-то забыл или что-то потерял», «что родители меня будут ругать», «что от мамы и папы попадет за двойки», «что за мной не приедут и из школы не заберут»). Поэтому от страха потерять любовь и признание родителей автоматически включается еще один психологический защитный механизм: **реактивное образование** — защита от инстинктов с помощью моральных норм.

Рассказы Игоря показывают, что основным фоном его плохого настроения является скука («Целый день сижу дома. Много чего бы хотел делать. Скучно же»). Он **хотел бы** играть на компьютере, в футбол, в шахматы. Чтоб ему купили машинку, игрушку или что-то, что бы его забавляло. Чтобы куда-то в театр отвели, на представление. Как и любой другой ребенок, Игорь любит развлечения, любит гулять, смотреть телевизор. Однако все это делать нельзя, т.к. **«надо делать уроки, чтобы не забыть»**. Можно видеть, что в душе у ребенка существует не осознаваемый им внутриличностный конфликт, в основе которого лежит борьба противоречивых тенденций личности: влечений («хочу») и моральных принципов («надо»). Игорь выбирает путь «надо» (транслируя моральные требования, которые предъявляют ему родители), не позволяет себе удовлетворять свои многочисленные детские «хочу» и благодаря этому получать хоть какое-то удовольствие. Особенно ярко это проявляется, когда ребенок, отвечая на прямой вопрос психолога, почему нельзя играть на компьютере, включает защитный механизм **рационализации по типу «зеленый виноград»** и дает такой ответ: «Скучно у компьютера просидеть всю жизнь». Тем самым он сам себе противоречит, т.к. за минуту до этого утверждал, что если бы он сидел целый день около компьютера и играл бы на нем, то «на душе было бы весело».

Таким образом, подтверждаются результаты диагностики психофизического состояния ребенка с помощью теста Люшера. Игоря действительно характеризует постоянная напряженность самоконтроля над эмоциями и действиями. И это не проходит бесследно для его психического здоровья. Из-за того, что дома он часто бывает один и ему все время скучно, т.к. он не способен, как всякий нормальный ребенок, постоянно делать уроки, а любимыми занятиями себе заниматься не позволяет, ему приходится «все время сидеть сложа руки и беспокоиться, прислушиваться». Конечно, в такой ситуации ты волей-неволей услышишь порой «голоса», особенно если тебе все время внушают («мне папа говорил»), что всего **надо опасаться** («что-то случится, а я не знаю, что делать», «кто-то в дверь звонит, испугает, или что-то загорится — я чувствую это иногда»).

Страх потерять уважение родителей не позволяет ребенку даже в воображении заниматься любимыми делами, заставляя себя всеми силами **вытеснять**, и даже **подавлять**, эти запретные желания. Когда психолог предлагает тему для рисунка «Если бы у меня была волшебная палочка, я бы превратился в...», то эта тема вызывает у мальчика самое большое затруднение. Он долго не может придумать, в кого бы хотел превратиться. И только потом признается, что «сидел бы целый день около компьютера, и играл, и был бы футболистом и играл, и был бы шахматистом и тоже играл — «очень занятная игра». Кульминацией самораскрытия и снятия защитных барьеров оказывается рисунок «Я взрослый и работаю на своей работе», из рассказа по которому выясняется, что взрослый человек может себе позволить не только печатать на компьютере, но даже иметь на работе друзей: барсука и мышь. Они — мягкие, их ведь можно взять да и к себе прижать. (Это последнее желание — иметь дома животное — явно подавлено, т.к. в разговоре с психологом оно вообще ни разу не было упомянуто, хотя бы косвенно).

Можно видеть, что многие проблемы мальчика непосредственно связаны с его родителями и их отношением к нему. Поэтому приведем наиболее интересные результаты психодиагностического исследования папы и мамы Игоря.

Папу (37 лет, среднее специальное образование) отличают социальная зрелость, активность, конкурентоспособность. По характеру он **уступчивый, терпеливый, покладистый**. Основной психологический защитный механизм — высокая **проекция**. Это выражается в приписывании людям недостатков, **подверженности стрессам, внутренней напряженности**, обидчивости, застреваемости. Для его воспитательного стиля характерна повышенная протекция, т.е. папа старается уделять своему сыну много времени и сил.

Мама Игоря (40 лет, среднее специальное образование), подобно своему супругу, также социально зрелая, активная, конкурентоспособная личность и по характеру **уступчивая, терпеливая, покладистая**. Однако она имеет **отрицательное представление о своей социальной репутации**, т.е. считает себя непривлекательной, непопулярной, не уважаемой окружающими. По-видимому, вследствие этого, ее отличают **замкнутость**, недоверчивость и отстраненность от других людей, а также **депрессивность** (подавленность, робость, завистливость, самокритичность).

В структуре защитных механизмов мамы обращают на себя внимание **низкий уровень отрицания и вытеснения и, наоборот, высокий уровень проекции и реактивного образования**. Недостаточная активность отрицания и вытеснения проявляется в **неуверенности в себе**, концентрации на неприятностях, склонности к «самоедству», **неумении сдерживать беспокойство и страх**. Высокая проекция проявляется в приписывании людям недостатков, подверженности стрессам, **внутренней напряженности**, обидчивости, застреваемости. Высокий уровень реактивного образования говорит о ее **чрезмерной моральной нормативности**. Отношение мамы к сыну также характеризуется повышенным уровнем протекции. Однако стиль ее воспитания — неустойчив.

Следует отметить, что заполнение опросников потребовало от родителей, особенно от мамы, **очень много времени**. Тем самым они показали психологу, что их, так же как и Игоря, отличает низкий темп работоспособности. Кроме того, **мама проявила явную тревогу и неуверенность**. На некоторые вопросы, касающиеся воспитания ребенка, она так и не сумела дать ответа.

После обработки и анализа всех результатов психолог еще раз встретила с родителями Игоря. (Во второй раз они пришли одни, без ребенка.) **Вначале она ознакомила их со всеми полученными данными**. Это были: 1) заключение по экспериментально-психологическому исследованию высших психических функций и диагностике психофизического состояния их сына, 2) рисунки, которые мальчик выполнил во время взаимодействия с психологом, 3) полная стенограмма этой работы и выводы по ней. Кроме того, каждый из родителей получил заключение по результатам своей психодиагностики. После того как родители изучили представленный им материал, психолог **выслушала все их комментарии**. Затем состоялась **беседа психолога с родителями**. Вот основные фрагменты этой беседы:

- Игорь — мальчик **медлительный**, флегматического темперамента, такой же, как его родители. Поэтому ему трудно и даже **невозможно учиться по «ускоренной» программе**, где надо «все схватывать на лету».
- Игорь, ввиду своей медлительности и основательности, наверняка **вызывает у учительницы раздражение**, т.к. мешает ей вести урок в нужном темпе. Поэтому она ребенка **игнорирует**, не вызывает к доске, ставит двойки и всеми силами **старается «выдавить» из класса** (через рекомендацию отвести к психологу и психиатру).
- Из-за того что мальчик долгое время не успевает в учебе, его **самооценка и уровень притязаний падают**. У него снижается настроение и теряется вера в себя. Он уже не стремится стать «королем» и согласен быть хотя бы «поваром». Для

Игоря это очень травмирующий момент, т.к. он — мальчик, склонный к самоутверждению.

- Игоря не признают в классе, поэтому он всеми силами стремится сохранить хотя бы любовь своих родителей. Из-за этого у него **сформировался страх, что родители тоже могут его отвергнуть**.
- Для того чтобы не потерять любви и уважения своих родителей, мальчик **старается выполнить все их требования**, даже в том случае, если это вызывает у него внутренний дискомфорт, идет вразрез с его желаниями. В результате этого у него сформировался **внутренний конфликт**, следствием которого является рост внутреннего напряжения и **стойкое изменение эмоционального состояния** (состояние скуки). Это усугубляется постоянным предчувствием опасности. Отсюда, как **следствие эмоционального голода и тревоги, — воображаемые «голода»**.
- Для того чтобы быть здоровыми, дети должны испытывать положительные эмоции. У Игоря в настоящий момент времени **почти нет положительных эмоций**, т.к. в классе он не успевает в учебе и там его все отвергают, дома он все время боится наказания и осуждения родителей, у него нет друзей и очень мало развлечений. Кроме того, он и сам, следуя воле родителей, не позволяет себе заниматься делами, которые ему всегда доставляют радость: играть на компьютере, смотреть телевизор или ласкать животное.
- Проблемы Игоря — это во многом **продолжение проблем его родителей**, особенно мамы. Поэтому маме стоит разобраться в себе, например, поработать с психоаналитиком.

После беседы с психологом родители решили: 1) сходить к директору школы и в рено, чтобы посоветоваться о возможности перевода Игоря в другой класс, 2) постепенно разрешить ему самому ездить в школу и из школы на трамвае, 3) обдумать, как организовать прогулки сына, — например, купить овчарку, о которой давно мечтают Игорь и папа, и сначала всем вместе гулять с собакой, а потом отпускать под ее охраной самого мальчика, 4) познакомиться с ребятами, которые живут в том же доме, и приглашать их к себе домой, хотя бы на Новый год или на день рождения, 5) разрешить Игорю в течение строго определенного ими времени играть на компьютере, смотреть телевизор, 6) подумать, не стоит ли вновь переехать в пригород, потому что там у Игоря — любимая бабушка, много друзей, там он не боится гулять и почему-то становится «совсем другой».

Выводы, которые сделали родители мальчика, и все те решения, которые они приняли, чтобы разрешить внутренний конфликт сына, вызывают уважение. Они проконсультировали ребенка у логопеда и психолога и стали водить его на коррекционные занятия. Не согласившись с выводами врача-психотерапевта относительно психического здоровья мальчика, не поленились обратиться к другому специалисту. Сами прошли психологическое обследование, в результате чего осознали необходимость внести серьезные изменения в жизнь Игоря.

Очень интересными показались психологу последние фразы родителей, которые они произнесли прощаясь. Папа, как бы про себя, с удовлетворением обронил: «Значит, все-таки собака...» А мама вздохнула: «Я так хочу, чтобы он был достойным человеком...»

## **5.6. НА КОГО ПОХОЖ ПСИХОЛОГ (пример лонгитюдного наблюдения)**

В этом разделе мы хотим обсудить особенности проявления личностных свойств и защитного поведения у Оли К., девочки с интровертированным активным типом личности. Надо отметить, что у детей такого типа главным свойством личности является направленность на познавательную деятельность. Они способны тонко чувствовать, воспринимать и

понимать себя, а вслед за этим, и других людей. Они склонны к самоутверждению и обладают широким репертуаром защитных стратегий. Оля в течение нескольких лет, с конца второго по пятый класс включительно, посещала уроки психологии в школе. Напомним, что главной целью таких уроков является работа с внутренним миром детей, их переживаниями, эмоциями, житейскими интересами, интеллектуальными проявлениями, их отношением к себе, к другим людям и к окружающему миру. Предложенные нами технологии работы на уроке дают возможность развития личности ребенка путем обращения к разным сферам его реализации: эмоциональной, интеллектуальной, социально-нравственной [77].

Данные медицинского анамнеза из школьной медицинской карты Оли: при родах гипоксия плода, до года — диагноз «энцефалопатия», затем с учета снята. Перенесенные заболевания — редкие острые респираторные вирусные инфекции, краснуха. В настоящее время на учете у специалистов не состоит. Диагноз: соматически здорова.

В школу-лицей гуманитарно-художественной ориентации поступила в 6 лет. Учится на отлично по программе четырехлетней начальной школы. В 10 лет обследована с помощью адаптированного модифицированного варианта детского личностного вопросника Р.Кеттелла. Определены следующие личностные свойства: высокая напряженность (Q4=10), высокая тревожность, озабоченность (O=10), склонность к риску, энергичность, активность (F=9), высокий уровень интеллекта (B=8), неуверенность в себе, ранимость, неустойчивость (C=3), легкая возбудимость, нетерпеливость, реактивность (D=8), недобросовестность, конфликтность с родителями и учителями (G=3). Кроме этого, обнаружена склонность к замкнутости, доминантности и независимости. Эти данные позволили диагностировать интровертированный активный тип личности. Напомним, что для детей такого типа характерны напряженность, тревожность, социальная робость, замкнутость, неуверенность в себе, плохой самоконтроль, возбудимость, высокий интеллект, доминантность, недобросовестность. Их отличительной особенностью является направленность на познавательную деятельность. В то же время, высокий уровень интеллекта сочетается у них с пониженным контролем за окружающей действительностью.

Рисунки и рассказы Оли, сделанные на уроках психологии в разные годы, позволяют проследить, как проявляются в ее поведении и деятельности личностные свойства и особенности защиты. Приведем самые интересные рассказы, не придерживаясь хронологии их создания.

Рисунок на тему «Я переживаю» и рассказ по рисунку [11]:

*Оля: Вот уже десять часов, а мама с работы не вернулась. Не случилось ли с ней чего? Мне кажется, как бы она под машину не попала. Или кто-нибудь ее не украл, не обокрал. Я смотрю на ковер с вишенками — очень хочется мне есть от страха. Сердце сжимается. Я сама себя боюсь. Включила настольную лампу, увидела тень и испугалась. Страшно одной, когда настольная лампа горит и тени на стене.*

*Психолог: «Чего еще ты боишься?» — Оля: «С братом подраться. Не сделать уроки... Цветы как бы не погибли в горшках, вдруг не полила? Как бы не проспать. Как бы не опоздать. Боялась на похоронах попугайчика. Мы его нашли и забрали, могли кошки съесть. Когда умер — даже не пошла в школу. Целый день плакала».*

В этом рассказе ярко проявляются эмоциональные отклонения личностных свойств девочки — ее **обостренная чувствительность, впечатлительность, тревожность и напряженность**. Десять часов вечера, а мамы дома нет. Оля волнуется, у нее возникают самые разные **страхи, реальные и воображаемые**. Страшно быть дома одной. Страшно, что за окном темно и тени на стене. Все время приходится опасаться за маму («Не случилось ли с ней чего? Мне кажется, как бы она под машину не попала. Или кто-нибудь ее не украл, не обокрал»). Эмоциональные переживания девочки в ситуации одиночества являются на-



столько острыми, что сопровождаются соматическими и вегетативными реакциями («Сердце сжимается. Очень хочется мне есть от страха»). При этом состояние тревоги как опасения, направленного в будущее, постоянное напряжение в ожидании события, которое может произойти и угрожать своими нежелательными последствиями, повторяясь и закрепляясь в психике девочки, становится ее характерным личностным свойством. Вопросы психолога показывают, что **тревога пронизывает все сферы жизнедеятельности** ребенка, проявляясь и в отношениях с младшим братом, и в учебе, и в домашних делах. Страшно не только с братом подраться, не сделать уроки, проспать и опоздать, но и забыть полить цветы в горшках, чтобы они не погибли...

С чем же связано обостренное предчувствие угрозы? Почему Оле все время кажется, что на маму нападут, что маму украдут? По нашим данным, высокий уровень тревоги характерен для тех детей, которым уже пришлось пережить в жизни реальные потери, опасные или устрашающие ситуации. В жизни Оли одно горе уже было: умер попугайчик, спасенный детьми от кошек. Страх и страдание после его гибели были настолько острыми, что девочка **«даже не пошла в школу, целый день плакала»**... Напомним, что копинг-стратегия **«плачу, грущу»** является у детей с интровертированным активным типом личности **самой частой по использованию**. В следующем рассказе речь тоже пойдет о переживаниях, связанных со смертью, еще более ранних, относящихся к дошкольному возрасту, о страхе смерти и его отреагировании в сновидении.

Рисунок на тему: «Сон, который меня взволновал» и рассказ по рисунку:

*«Приснилось — моя любимая черепашка застряла между скалами, мне ее жалко. Жалость испытываю, страдание, горе.*

***Сон сбылся. Она была — мое единственное животное. И умерла. Мое любимое животное, моя любовь заставила этот сон запомнить. Я ее все время вспоминаю, у меня перед глазами ее портрет. Потом черепашка была у нас в детском саду, Матильда Ивановна. Ночью в сад забрались воры, градусники разбили и черепашку топором разрубили. А мы ей все листья одуванчиков носили»**...*

Оля — левша. Как указывают Н.Н.Брагина и Т.А.Доброхотова, у левшей может более ярко проявляться способность предвосхищать, прогнозировать события [16]. Маленькая девочка очень привязана к любимой черепашке, к своему единственному животному и в силу высокой тревожности и чувствительности, конечно, беспокоится за нее. **Символически, в чувственно-образной форме, тревога отражается в сновидении** («Приснилось — моя любимая черепашка застряла между скалами, мне ее жалко. Жалость испытываю, страдание, горе»), а потом и на самом деле черепашка умирает. Самое печальное, что смерть продолжает и после этого испытывать ребенка, заставляет пережить еще одну потерю — убийство черепахи Матильды Ивановны в детском саду («Ночью в сад забрались воры, градусники разбили и черепашку топором разрубили»). При этом из рассказа девочки следует, что подсознательный защитный механизм **сновидения** («вещий сон») частично подготавливает ребенка к тяжелым событиям, которые затем ей пришлось пережить...

Конечно, в жизни Оли возникают неприятные ситуации и совсем другого плана. Рисунок и рассказ на тему «Неприятная ситуация»:

*«Я с братом поругалась. И плачу. Мне больно. После драки люблю садиться на пол и реветь. Привычка такая с малолетства. На середине комнаты сижу. Если повернуться — всю комнату видно. Становится спокойно, что брата нет. Если бы кто-то был — я бы ревела и лягалась. Особенно брат. Он раздражает — лягну, укушу. Понемногу успокаиваюсь. Куклы успокаивают, все игрушки успокаивают. Или можно что-нибудь брату поломать, навредить, а потом на него свалить» Можно что-нибудь вкусненькое из бара утащить, чтобы успокоиться. Мама и папа брата любят больше, чем меня».*

В этом рассказе можно видеть проявление других эмоциональных и поведенческих отклонений личностных свойств Ксюши: **возбудимости, напряженности, плохого самоконтроля, доминантности, склонности к риску**. У девочки очень плохие отношения с братом, она ревнует его к родителям («Мама и папа брата любят больше, чем меня») и так **часто конфликтует** с ним, что у нее даже появляется по этому поводу навязчивый страх («боюсь с братом подраться»). После очередной стычки Ксюша использует, чтобы успокоиться, набор своих любимых копинг-стратегий: **«плачу, грущу»** («после драки люблю садиться на пол и реветь»), **«воплю, кричу», «борюсь, дерусь»** («Если бы кто-то был — я бы редела и лягалась. Особенно брат. Он раздражает — лягну, укушу»), **«бью, ломаю»** («можно что-нибудь брату поломать, навредить, а потом на него свалить»). **Использование** наряду со стратегией «плачу, грущу», **социально не одобряемых способов активного протеста, особенно стратегии «бью, ломаю, швыряю», — характерная особенность детей интровертированного активного типа**. В стрессовых ситуациях такие дети способны на острые аффективные реакции, позволяющие быстро и бурно выплеснуть внутреннее напряжение. При этом наиболее эффективная разрядка у них наступает именно **при сочетании и/или чередовании пассивного и активного протеста, горя и гнева**. Все активные способы поведенческого совладания, как и копинг-стратегию «**ем или пью**» («...что-нибудь вкусненькое из бара утащить, чтобы успокоиться»), можно рассматривать как внешнее выражение подсознательного защитного механизма **замещения** в его варианте переноса действия с недоступного на доступный объект.

Интересна также фраза девочки «Куклы успокаивают, все игрушки успокаивают», которую можно трактовать как своеобразный детский вариант **поиска социальной поддержки**. В следующем рассказе Оли перечень ее конфликтов расширяется.

Рассказ на тему «Самые главные трудности, которые возникают при взаимодействии с членами семьи»:

*«Я дерусь с братом и ругаюсь (он вредный и любит приставать). Ругаюсь с родителями» Дерусь с родителями. Спорю с родителями. Они нудные, потому что не хотят считаться со мной. Когда я делаю уроки, они ко мне пристаю с тем, что у меня ошибка. Мне неприятно, когда меня пристыживают, стыдят, я и сама найду ошибку».*

Этот рассказ показывает, что девочка, склонная к доминантности, открыто конфликтует не только с братом, но и со своими родителями. Основная причина — «они нудные, не хотят считаться», то есть не хотят признавать независимость и самостоятельность девочки. При этом интересно, что в отношениях с родителями Оля самоутверждается в строго определенной сфере деятельности — в учебе. Она считает, что способна делать уроки сама и нести полную ответственность за правильность их выполнения («...они ко мне пристаю с тем, что у меня ошибка. **Мне неприятно, когда меня пристыживают, стыдят, я и сама найду ошибку**»). Как уже говорилось выше, отличительной особенностью детей интровертированного активного типа является направленность на познавательную деятельность и самоутверждение в учебе. В то же время, несмотря на ревность к брату и конфликты из-за уроков, отношения с мамой и папой у Оли в целом хорошие. Подсознательно она уверена в них и понимает, что в трудную минуту они ее обязательно защитят. Об этом свидетельствует ее ответ по тесту Б.Шелби (в котором надо было закончить рассказ о птенце, выпавшем из гнезда [119]).

*Психолог: «В гнздышке на дереве спят птички: папа, мама и маленький птенец. Вдруг налетает сильный ветер, ветка ломается, и гнздышко падает вниз: все оказываются на земле. Папа летит и садится на одну ветку, мама садится на другую ветку. Что делать птенцу?» — Оля: «Птенец запищал от страха и от бо-*

*ли, мама с папой прилетели на его крик. Он дома. Они знали своего ребенка, потому что он очень часто кричит, когда голоден».*

Те психологи, которые работали с этим тестом Б.Шелби, знают, насколько разнообразные концовки рассказа могут придумать дети. Птенец кричит, а его родители не слышат. Птенца съедают кошки, или он просто умирает от голода. В других случаях птенец начинает думать, как ему выбраться из неприятной ситуации, и порой он побеждает, а порой — нет. У Оли конец рассказа вполне благополучен. Из-за того, что птенчик **привык часто кричать**, родители его услышали и прилетели на крик. Так, используя механизм **проекции**, девочка переносит на птенца свои собственные реакции, не всегда социально одобряемые. Однако именно они позволяют ей чувствовать себя защищенной: **быть на глазах у родителей и не быть одинокой**. Можно видеть, что **демонстративное поведение на основе активного протеста** уже стало привычной защитной реакцией девочки в отношении с членами семьи, характерной особенностью ее типологического варианта развития личности.

Итак, Оля уверена в своих родителях, хотя и конфликтует с ними из-за учебы — спорит, ругается и дерется. Конфликтует именно потому, что действительно очень ответственно к этой учебе относится.

Рисунок на тему «Я плохо запоминаю...» и диалог с психологом по рисунку:

*Оля: «Я плохо запоминаю, как писать слова, потому что это мне не нравится. Мне не нравятся длинные слова, потому что их очень долго выписывать, и я делаю их короче, например, вместо „подчеркни“ пишу „почкни“».*

*Психолог: «Почему не хочется выписывать?» — Оля: «Вот почему — у меня на среднем пальце мозоль, потому что много пишу».*

*Тут же показывает мозоль и рисует палец с мозолью.*

*Психолог: «Зачем же так много писать?» — Оля: «Чтобы не получить двойки, я получаю четверки или тройки. Когда я хочу что-то, но не могу, например, хочу хорошо учиться, но не могу, — переживаю головную боль, усталость, ненависть к домашнему заданию, сон, т.е. страсть и усталость... — «Что надо сделать, чтобы так не переживать?» — «Чтобы этих чувств не испытывать, я бы хотела превратиться: 1) в скульптуру, потому что скульптура не испытывает никаких чувств; 2) в робота, потому что робот все делает на пять и не испытывает никаких чувств; 3) в профессора, потому что он привык сидеть допоздна; 4) в девочку 16 лет, потому что я учу сейчас уроки для девочки 10 лет, поэтому для шестнадцатилетней эти уроки были бы простыми»...*

Оля очень ответственно относится к урокам и так старательно выписывает длинные слова с орфограммами, что у нее даже образовалась мозоль на среднем пальце. Высокие познавательные потребности, направленность на познавательную деятельность, характерные для интровертированных активных школьников, заставляют девочку буквально погружаться в учебу. Решение о том, что надо тщательно выписывать слова, конечно же, принимает она сама, хотя и утверждает, что делает это из-за страха получить плохую отметку. Оля — отличница, плохие отметки ей не грозят. Трудности девочки связаны не с отметками, а с самим процессом учебы: ей не удается выполнить домашнее задание так, **как хочет она сама**. Проблемы с учебой и фрустрированными потребностями — характерные неприятные ситуации у таких детей. По сути, этот рассказ выявляет наличие у ребенка внутриличностного конфликта по неврастеническому типу **«хочу, но не могу»**, когда **личность сама себе предъявляет завышенные требования и старается им соответствовать**. Внутреннее напряжение, сопровождающее этот конфликт, столь велико, что приводит к соматическим, вегетативным и эмоциональным проявлениям (**«Когда я хочу что-то, но не могу, например, хочу хорошо учиться, но не могу, — переживаю головную боль, усталость, ненависть к домашнему заданию, сон, т.е. страсть и усталость...»**). Понятно, что при таком

собственном сверхответственном отношении к учебе контроль со стороны родителей будет просто отвергаться, как совершенно ненужный.

Напомним, по результатам диагностики в поведении девочки преобладает напряженность (значение фактора Q4 равно 10, т.е. максимально). Избыток побуждений нередко не находит практической разрядки в процессе деятельности. Отсюда — не только постоянная высокая напряженность, но и раздражительность, фрустрированность, склонность к реакциям активного протеста. Вместе с тем, по данным наших исследований, такие высокие значения фактора Q4 характерны для одаренных детей, и это можно трактовать как одну из составляющих их высокой интеллектуальной активности [9, 81]. Действительно, приведенный рассказ позволяет оценить высокие интеллектуальные возможности Оли: способности к анализу и логическим выводам, развитое дивергентное мышление, умение дифференцировать эмоциональное и рациональное и, главное, отчуждаться от переживаний.

На вопрос психолога, что нужно сделать, чтобы не переживать, девочка, на основе механизма **идентификации**, предлагает сразу четыре варианта ответа — четыре модели, обладающие желаемыми, но пока еще недоступными ей качествами. Это — каменная статуя, холодная и бесчувственная. Точный и, благодаря этому, запрограммированный на успех робот. Старый профессор, который просто привык сидеть и работать допоздна. И конечно, девочка 16 лет, выполняющая с легкостью все задания для младших классов — даже самые трудные... Камень не может переживать. Машина не может переживать. Тот, кто за долгие годы научился работать допоздна, уже не переживает. И тот, кто все знает, — тоже не переживает. **Отчуждение** — это механизм защиты, при котором эмоций или вовсе нет, или они попросту уже не нужны.

Высокий уровень развития интеллекта позволяет Оле на основе анализа сильных и слабых сторон своей личности сформировать адекватный образ своего «Я» и даже определить его временную перспективу.

Рассказ на тему «Одно из самых моих больших достоинств...»:

*«Одно из самых моих больших достоинств — я отличница, учусь на пятерки и четверки, и я собираюсь окончить начальную школу на отлично. Я одна так учусь в классе, и за этот год я не получила ни одной двойки.*

*Я хочу выучиться и работать, чтобы стать достойным человеком из высшего общества, а потом и президентом. Чтобы нам лучше жить, я сделаю так, чтобы цены снизились, а людям стали больше платить, и еще я понижу курс доллара, и люди станут чаще выезжать за границу. В себе мне нравятся такие качества, как: настойчивость, выносливость, умение вставать, если тебя унижат, не отчаиваться, трудолюбие, доброта, способности к изобразительному искусству. Не нравятся такие качества, как: отчаянность (иногда бывает), лень, жадность».*

В этом рассказе подкупает перечень значимых качеств будущего президента России и просто достойного человека из высшего общества. Это — образованность, настойчивость, выносливость, трудолюбие, доброта и, конечно, «умение вставать, если тебя унижат». Оля вполне обоснованно выделяет у себя наличие этих черт личности: ведь она одна учится в классе на пятерки и четверки, за весь год не получила ни одной двойки и собирается «на отлично» закончить начальную школу. Хотя, конечно, отчаянность, лень и жадность могут помешать этим планам... Умной и незаурядной девочке очень точно удается дифференцировать у себя личностные свойства, характерные для одаренных детей и творческих людей: выносливость, настойчивость, трудолюбие, высокую интеллектуальную активность и устойчивость деятельности в отношении принятой цели, несмотря на любые препятствия [81, 94]. Но не только эти качества составляют ее индивидуальное своеобразие как **личности**. Очень интересен мотив «чтобы нам лучше жить», побуждающий маленькую девочку стать президентом: «...я сделаю так, чтобы цены снизились, а людям стали больше платить, и еще я понижу курс доллара, и люди станут чаще выезжать за границу». По сути, желание

жить не только для себя, но и для других людей, можно рассматривать как самый высший, **просоциальный уровень личностного смысла существования ребенка**, когда человек живет для другого человека — чужого [17]. И такой вывод очень ярко подтверждает последний из рассказов Оли.

Рисунок на тему «На кого похож психолог» имеет название «Психолог для всего живого (ПДВЖ)».

Рассказ по рисунку и диалог с психологом:

*«Лицо человека помогает ему проникать в душу живого. Голова кошки помогает ему выслушать живое существо. Ветви деревьев создают теплоту на душе пациента. Облако облегчает страдание. Голова лебедя и хвост рыбы делают его необычным, и поэтому ему не боятся открыть душу.*

*Его лицо говорит о том, что он — психолог для людей, форма его лица говорит о том, что он — психолог для животных. Его руки говорят о том, что он — психолог для растений. Голова лебедя говорит о том, что он — психолог для птиц. Хвост рыбы говорит о том, что он — психолог для рыб.*

*Психолог: «Чем психолог отличается от учителя?» — Оля: «Психолог отличается от учителя тем, что психолог проникает в душу ребенка, а учитель нет. И психолог, и учитель учат, но учат каждый своему. Учитель учит какому-нибудь предмету, а психолог учит не бояться, не стесняться, уметь выразить свои чувства. Психолог поэтому никогда не кричит, не ругается. Только когда дошло до крайней степени. Некоторые учителя — как психологи. Вывод: многие учителя подобны иголкам, но некоторые — мягкой подушке. Психологи — это мягкая подушка, на которую мягко падать».*

Когда Оля училась в 5-м классе, ее классный руководитель обратилась к психологу с просьбой провести с детьми социометрию. В исследовании приняли участие 26 школьников. Детям были заданы три вопроса:

1. С кем бы ты хотел сидеть вместе за партой на контрольной, самостоятельной работе, на олимпиаде?
2. Кому из ребят ты мог бы рассказать о своих трудностях и неприятностях. Кто мог бы тебя понять, утешить?
3. Кого из ребят ты хотел бы пригласить к себе на день рождения?

Восемнадцать ребят захотели сидеть с Олей на контрольной работе (наибольшее количество школьников этого класса, ответивших именно так на первый вопрос). Основные мотивы выбора: «умная», «хороший друг», «отличница», «списать можно», «могла бы помочь».

Одиннадцать одноклассников могли бы рассказать Оле о своих трудностях и неприятностях (наибольшее число выборов в классе по этому вопросу). Основные мотивы выбора: «лучшая подруга», «понимает и помогает», «обладает качеством дружелюбия», «может утешить и погоревать вместе со мной», «очень понимает беду человека, наверно, все это испытала на себе», «добрая».

Шесть человек хотели бы пригласить Олю на свой день рождения (это — тоже максимальный результат, его достигли только трое ребят в классе). Мотивы выбора: «моя подруга», «с ней интересно», «потому что она дарит хорошие подарки», «с ней хорошо общаться».

Итак: «хороший друг», «с ней интересно», «могла бы помочь», «понимает и помогает», «очень понимает беду человека, наверно, все это испытала на себе», «может утешить и погоревать», «с ней хорошо общаться». Все эти оценки детей позволяют считать, что описывая психолога для всего живого, Ксюша на основании механизма **проекции** приписывает этому воображаемому образу и некоторые собственные качества: умение проникнуть в ду-

шу другого человека, выслушать, понять, помочь, согреть и облегчить страдание, то есть умение жить для других.

Мы отдаем себе отчет в том, что пример с Олей — особый. Это пример в целом психологически благополучного ребенка: умственно подготовленного, интеллектуально активного, эмоционально-чувствительного, мыслителя и художника в одном лице, да и к тому же, уверенного в поддержке и любви своих родителей, несмотря на все конфликты. Однако Оля — это ребенок, кроме всего прочего, **психологически грамотный и психологически подготовленный**. Уроки психологии в школе научили девочку не только **дифференцировать свои эмоции и четко формулировать свои мысли**, но также дали **возможность осознать и высказывать травмирующие переживания** детства, страхи и тревоги настоящего, конфликты с братом, напряженность с родителями; **позволили ей осознать свои сильные и слабые стороны, потенциальные возможности, планы личного самоопределения и смысла существования**.

\* \* \*

Разработанная нами **технология выявления психологической защиты у детей основана на опыте работы психологов с эмоциональной сферой** младших школьников. В 7 лет ребенок начинает дифференцировать свои эмоции. Его переживания приобретают смысл, и он начинает понимать, что значит «я радуюсь», «я огорчен», «я сердит». У детей возникает осмысленная ориентировка в своих переживаниях [21]. Ребенок уже способен устанавливать связь между эмоциями и теми, жизненными ситуациями, в которых конкретные переживания возникают чаще всего. Обучая школьников на уроках психологии распознавать свои эмоциональные состояния, описывать их и отреагировать в рисунках и рассказах, мы закономерно вышли на изучение типичных для детей механизмов и стратегий защиты и сформировали технологию их выявления. В настоящее время эта технология используется нами не только в рамках лонгитюдного наблюдения и развития личности школьника, но также в процессе психологического консультирования детей и их родителей.

Методика воплощения в **рисунках** проблем и переживаний и составления **рассказов** об их содержании в режиме диалога ребенка с психологом разработана с учетом особенностей детей младшего школьного возраста. В этот период развития личности еще доминирует правое полушарие, поэтому вербальное представление собственных проблем требует от детей больших усилий. Графическое изображение психологических трудностей более доступно. Их последующая **визуализация позволяет** детям **осознать** свои представления о добре и зле и поделиться ими с другим человеком. Ребенок переносит на бумагу свое беспокойство по поводу зла и делится радостью по поводу добра. Учится словом обобщать свое переживание. Осознает связь между состояниями тела и духа для последующего контроля за ними. Посредством письменной речи приобретает свободу самовыражения, формирует творческую и языковую компетентность, потребность излагать свои мысли и чувства. В диалоге с психологом и групповых дискуссиях приходит к выводу о том, что говорить о своих скрытых переживаниях — можно. Ведь подобные переживания, даже самые страшные и стыдные, есть у всех детей и взрослых. Такая методика не только способствует развитию детского самосознания, но и содержит в себе терапевтический эффект, нормализуя состояние ребенка. Кроме того, она позволяет своевременно предотвратить задержку развития и перевести ребенка от способа эмоционального реагирования на «вредности» к умению рассказать собеседнику о том значимом, что происходит в его внутреннем мире.

Описывая технологию выявления психологической защиты у детей, мы изложили лишь некую модель той сложной творческой деятельности, которую психолог реализует в процессе вербального и эмоционального взаимодействия с ребенком. Каждый случай такого взаимодействия представляет собой уникальный опыт, и поэтому его нельзя изучать по жестко заданной схеме. Умение организовать психологический «дренаж» в беседе с ребенком, умение понять, скорее даже почувствовать, какие темы для рисунков избрать, какие вопросы ему задать, — приходит к психологу не сразу. Работа психолога базируется на знании многих факторов и, прежде всего, на понимании проблем ребенка, специфики его

внутреннего мира и поведения. Для того чтобы приобрести эти знания, надо изучать детей не по книгам (как это, к сожалению, очень часто бывает), а постоянно находиться с ними в живом и творческом взаимодействии.

В этой главе мы привели пять примеров работы психолога по изучению психологической и поведенческой защиты у детей. Что они иллюстрируют? Во-первых, **роль страхов и тревоги в формировании психологических защитных механизмов у детей**. Разнообразие детских страхов в рисунках и рассказах ребят проявилось чрезвычайно ярко. Как считала еще А.Фрейд, уже в сороковые годы нашего века реального страха у детей было гораздо больше, чем могло бы быть. Что уж говорить о нашем времени! При этом одним из самых травмирующих психику факторов она считала страх наказания, полагая, что современные меры такого воздействия все еще имеют, хотя и далекое, сходство с варварскими наказаниями древности (тон голоса воспитателя, угроза какого-либо запрета, а также телесные наказания). Страх получить порицание или быть наказанным является одной из самых главных причин детской лжи, лежит в основе других нарушений развития личности ребенка. В разделе 5.2 показано, что он провоцирует формирование агрессивного стиля защиты. Запуская механизм идентификации, страх перед наказанием заставляет Соню присвоить атрибуты агрессивного отца. И затем, повторив рисунок агрессивного поведения по отношению к более слабому существу, собаке, — превратиться из того, кому угрожают, в того, кто угрожает. Только тогда у девочки происходит защитная ассимиляция травмирующего переживания.

Второй важный момент, который можно проследить в приведенных в данной главе примерах работы с детьми, — это **роль отношений между родителями и детьми, а также норм семьи** в формировании стиля защиты. Так, слишком большая привязанность ребенка к матери и боязнь потерять ее любовь, чрезмерная моральная нормативность семьи — заставляют детей слепо выполнять требования, установленные их родителями. Такое, зачастую лишенное всякой разумности, руководство принципом «надо» в ущерб собственному детскому «хочу», может привести к формированию душевных конфликтов и невротизации ребенка.

Третий аспект, который бросается в глаза, — это **дефицит психолого-педагогических знаний у родителей**. Очень часто они не знают, в чем состоят проблемы их детей. Они не задумываются и о том, что оптимизирует психологическое состояние их ребенка. С целью ложно понимаемого благополучия своих детей они очень часто сами создают такие ситуации, в которых дети вынуждены использовать неадекватные способы защиты. Алеша, с которым никогда не обсуждали смерть дедушки, дабы его не расстроить, был вынужден самостоятельно бороться со страхом смерти, вытесняя ее в подсознание. Игорь, которому не разрешали гулять в целях его безопасности, не позволяли смотреть телевизор и играть на компьютере, от неумения занять себя и навязанного родителями страха даже стал «слышать голоса». Многие родители просто не знают, что можно и нужно обсуждать с детьми печальные события и брать их с собой на похороны. Давать выплеснуть горе наружу, а не заставлять держать в себе. И почему-то не хотят понять простую истину, что детям обязательно надо гулять, бегать, кататься на велосипеде, играть с друзьями и учиться по той программе, которую ребенок способен усвоить.

Наш опыт общения с родителями показал, что не все они склонны или готовы к восприятию психолого-педагогических знаний. Поэтому, по нашему глубокому убеждению, детские психологи, работающие в образовательных учреждениях, должны в первую очередь концентрироваться на работе с личностью ребенка — формируя у него самого психологическую грамотность и умение справляться со своими трудностями. В разделе 5.5 приведен пример девочки, которая в силу ряда своих свойств (высокого уровня интеллекта, активности, выносливости) оказалась способной к личностному росту и самосовершенствованию, в том числе и под влиянием изучения психологии в школе. При этом отметим, что другие ее качества — такие, как высокие напряженность и тревожность, низкий самоконтроль, неуверенность в себе, возбудимость, конфликтность, — можно было бы рассмотреть

вать как фактор риска развития пограничных психических расстройств. Однако высокая степень сформированности интеллектуальных функций, потребность в самоутверждении, храбрость, уверенность в поддержке семьи и разнообразие механизмов и стратегий защиты позволили девочке не только разобраться в себе, но и начать оказывать психологическую поддержку другим детям.

В последней главе мы рассмотрим защитное поведение детей в ситуации болезни — одной из тех неприятных жизненных ситуаций, в которой, к сожалению, неизбежно оказывается каждый ребенок.



## Глава 6

### ДЕТИ И БОЛЕЗНЬ

#### 6.1, ВНУТРЕННЯЯ КАРТИНА БОЛЕЗНИ

Я болею, я лежу,  
Не гуляю, не хожу.  
Надо мной висит, качаясь,  
Наш зеленый абажур.

Почему я заболел?  
Столько надо сделать дел!  
Даже маленький котенок  
Прибежал и пожалел...<sup>13</sup>

Болезнь — одна из тех неприятных ситуаций, в которую попадает в течение жизни каждый человек — и ребенок, и взрослый. Все люди болеют — одни реже, другие чаще. Болезнь может пройти бесследно, а может запомниться на всю жизнь. Иногда она производит на человека такое сильное эмоциональное впечатление или наносит столь мощную физическую и психическую травмы, что это становится значимым событием опыта, определяет особенности поведенческих и эмоциональных реакций в течение всей последующей жизни и даже является отправной точкой для формирования отклонений личностных свойств. Спектр возможных изменений психики у заболевших чрезвычайно широк [43, 73]. Это прежде всего негативные эмоциональные реакции, связанные с изменением физического состояния больных: страх, тревога, страдание, гнев, чувство вины, — проявляющиеся на разных стадиях течения болезни и ее лечения. Это также невротические и астенические состояния, развившиеся на фоне болезни: плохое настроение или крайняя его изменчивость, раздражительность, слабость, повышенная отвлекаемость, трудность сосредоточения и, как следствие, низкая работоспособность, вялость, апатия и общее снижение жизненной активности, как физической, так и психической. Кроме того, болезнь и ее последствия могут вызвать неприятные переживания и внутренние конфликты, которые могут стать причиной изменения социального статуса больного человека. И наконец, результатом болезни могут стать стойкие, иногда трудно преодолимые перестройки всей личности больного, выражающиеся в формировании в условиях болезни аномальных и эгоцентрических установок, защитных и компенсаторных личностных образований, изменений жизненной направленности и самосознания.

Отражение болезни в переживаниях человека носит название внутренней картины болезни. По определению А.Р.Лурия, внутренняя картина болезни — это «...все то, что испытывает и переживает больной, вся масса его ощущений... его общее самочувствие, самонаблюдение, его представления о своей болезни, о ее причинах — весь тот огромный мир больного, который состоит из весьма сложных сочетаний восприятия и ощущения, эмоций, аффектов, конфликтов, психических переживаний и травм» [63]. Внутренняя картина болезни, таким образом, отличается от зримых ее проявлений (внешней картины болезни). Внешняя картина болезни — это все ее объективные признаки, или симптомы заболевания. Врач может их выявить, когда осматривает больного или использует инструментальные методы исследования (данные анализов, результаты исследования специалистов). Важно помнить, что внешняя и внутренняя картины болезни в одном случае могут совпадать, в другом — нет. В первом случае и врач фиксирует наличие заболевания, и сам больной чувст-

---

<sup>13</sup> Отрывок из стихотворения, напечатанного в 60-е годы в журнале «Костер». Текст этого чудесного стихотворения запомнился, а вот фамилия мальчика, который его сочинил, к сожалению, в памяти не сохранилась. — *Прим. авт.*

вует и понимает, что болен. Во втором — врач считает, что пациент болен, а человек отрицает наличие болезни. Или, напротив, врач не находит у человека, пришедшего к нему на прием, никаких признаков заболевания, а сам человек чувствует, что с ним что-то не в порядке, что он заболевает, и заболевает серьезно. При этом болезнь, которую обнаруживает у себя человек, может быть как реальной (например, невротические расстройства), так и воображаемой (отражение в сознании несуществующих заболеваний).

Как сложное структурированное образование внутренняя картина болезни включает в себя по крайней мере четыре уровня отражения болезни в психике больного. Первый, *сенситивный*, — это уровень ощущения. Сюда относят все болезненные или другие неприятные ощущения, которые или исходят из какого-то конкретного местного заболевания («болит нога», «кружится голова», «колет в сердце», «звенит в ушах»), или вызваны общим изменением самочувствия («плохо себя чувствую», «все болит»). Второй уровень, *эмоциональный*, связан с различными видами реагирования на болезнь, такими, как депрессивный, тревожный, ипохондрический или эйфорический. Третий уровень, *интеллектуальный*, отражает представления, знания и оценку человеком своей болезни. Он является результатом размышлений больного о своем состоянии, конкретном заболевании, о его причинах и возможных последствиях («я заболела, т.к. ходила без шапки», «боюсь, что умру»). Четвертый уровень, *мотивационный, или волевой*, содержит более или менее осознанное отношение больного к своему заболеванию, к изменению своего поведения и образа жизни в условиях болезни, а также разную степень желания действовать, чтобы вернуть или сохранить свое здоровье («мне надоело быть больной и беспомощной»). Таким образом, внутренняя картина болезни — это целая совокупность психических образов, эмоциональных реакций и отношений, переживаний, сомнений, мыслей, стремлений и усилий больного человека, которая и определяет содержание его внутреннего мира.

В ситуации болезни как неприятного жизненного события вступают в действие самые разные защитные механизмы, позволяющие смягчить ее вредоносное воздействие на психику человека. Это могут быть защитные подсознательные барьеры, позволяющие отрицать (игнорировать) какие-то неприятные аспекты болезни, подавлять или вытеснять информацию о ее негативных последствиях, реализовывать замещающую активность или оправдывать (рационализировать) свою временную болезненную несостоятельность. Образно говоря, такая защита — это разнообразные «личные доспехи воина». Также в качестве защитных могут выступить осознанные стратегии совладания — разнообразные «маневры воина в бою», реализуемые для победы. Совладание базируется на личностных ресурсах заболевшего человека и на ресурсах окружающей его социальной среды. Если болеть по каким-то причинам выгодно, приятно, человек будет стремиться еще глубже погрузиться в болезнь, замкнуться в своей болезни или даже сделать ее смыслом своего существования. Напротив, установка на преодоление заболевания позволяет мобилизовать резервы своего «Я», осуществить поиск как способов избавления от болезни, так и социальной поддержки. При этом положительное влияние той социальной среды, в которой находится заболевший человек, является для него очень важной защитой. Мама и папа, находясь рядом с больным ребенком, не только освобождают его от тревоги и страха, но и разделяют с ним боль и страдание. Добрые и умелые врачи с помощью многочисленных лечебных процедур избавляют ребенка от болезни и боли, и он снова становится здоровым и веселым. Любимые животные, игрушки, книжки, мультфильмы отвлекают ребенка от неприятных ощущений и тяжелых переживаний и поэтому тоже положительно влияют на его самочувствие, настроение и течение заболевания.

В этой главе мы рассмотрим, как здоровые дети, на основе собственного жизненного опыта, представляют свои болезни. Затем переживем вместе с заболевшими детьми помещенные в хирургический стационар для обследования и лечения по поводу острого аппендицита. И, в конце главы, проследим, какой след оставляют детские болезни в памяти ставших взрослыми людей, какие щемящие воспоминания о детских болезнях и боли у них сохраняются.

## 6.2. БОЛЕЗНЬ В ПРЕДСТАВЛЕНИИ ЗДОРОВЫХ ДЕТЕЙ

У меня печальный вид —  
Голова моя болит,  
Я чихаю, я охрип.  
Что такое?

Это — грипп!  
Не румяный гриб  
в лесу,  
А поганый грипп  
в носу!

*Сергей Михалков*

Вспомним, какими болезнями люди болеют в детстве. Самые частые из них — простуды, к ним дети относят грипп, ангину, кашель и насморк или просто больные горло или ухо. Несколько реже встречаются детские инфекционные заболевания: краснуха, ветрянка и корь. Дальше идут травмы (например, переломы руки и ноги, ушибы и сотрясения мозга) и другие болезни, требующие пребывания в больнице с целью обследования или оперативного лечения: гланды и аденоиды, аппендицит, ожоги. Простужаются все дети, инфекционные болезни переносят многие из них, госпитализацию и операцию — единицы.

По нашей просьбе ученики 1–5 классов (всего 38 человек) нарисовали картинки на тему «Я и моя болезнь» и составили по ним рассказы. Каждый ребенок рисовал ту болезнь, которой он болел и о которой, поэтому, уже имел представление. Самыми частыми на рисунках были простуды, потом шли инфекционные болезни, реже всего были нарисованы травмы, операции и госпитализация. При этом оказалось, что две трети рисунков содержат один и тот же сюжет: лежит ребенок на кровати и болеет. **Я болею, я лежу** — вот что оказалось главным.

*Рассказ Лены А., ученицы 5 класса: «Я болела ангиной. Сильно кашляла и все время лежала на кровати. Было очень скучно. Сидела дома одна, смотрела телевизор и все время пила чай. Очень хотелось в школу. Самое противное, что от кашля было не отстать. С каждым разом встряхивало, и во рту было неприятно».*

Этот короткий рассказ дает достаточно полную информацию о болезни десятилетней девочки: внешних проявлениях заболевания, особенностях его отражения в психике и о тех изменениях поведения, которые явились либо следствием болезни, либо защитой от нее. Внешнее проявление болезни, ее симптом, — «сильно кашляла». Отражение болезни на уровне ощущения — «от кашля было не отстать», «с каждым разом встряхивало, и во рту было неприятно». Эмоциональный уровень — «очень скучно». Поведенческие изменения как следствие болезни — «лежала», «сидела дома одна», «все время пила». Защитная, отвлекающая от болезни стратегия поведения — «смотрела телевизор». Мотивационный уровень болезни — «хотелось в школу». Заметим, что в этом рассказе отсутствует только интеллектуальная переработка — размышления о природе болезни, ее причинах и следствиях, т.к. это — рассказ ребенка. Для детей интеллектуальная переработка информации (включение мышления) пока еще достаточно трудоемкая деятельность и потому встречается в их рассказах эпизодически.

Конечно, на рисунке дети изображали не только себя на кровати, но и градусник под мышкой, таблетки и микстуры на столике у кровати, врача, который пришел из поликлиники, маму, приносящую игрушечного медвежонка и воздушный шарик, собаку, «таскающую» кошку возле кровати, и прочее. То есть, несмотря на то, что главным было «Я болею, я лежу» (ощущения, восприятия и эмоциональные впечатления от своего больного «Я»), ребенок отражает в творчестве и характеристики окружающей социальной среды. Причем это окружение могло быть как угрожающим (уколы, горькие таблетки, злые врачи), так и помогающим ребенку (игрушки, родители, добрые врачи). Но все-таки в центре было — «Я

**болею, я лежу»,** и такими же основными оказались острые, конкретные и очень определенные психические образы и эмоциональные впечатления, или **сенситивный и эмоциональный уровни внутренней картины болезни.** Это было связано не только с необычным для ребенка изменением физического состояния, образа своего телесного «Я», но также и с предчувствием смерти. Возникает ощущение угрозы прекращения самого факта собственного существования в физическом (материальном) мире.

В отличие от взрослых, ребенок обычно не противопоставляет свое «Я» болезни, не наблюдает за своей болезнью со стороны, не фиксирует холодно и рассудочно ее проявления, «подъемы» и «спады», а сливается с ней и **живет в болезни** — чувственно и эмоционально. Описывая свою болезнь, дети сначала перечисляют ее внешние проявления, или симптомы (кашель, насморк, рвоту, повышение температуры, отсутствие аппетита, гной в глазах), а потом рассказывают, какие неприятные ощущения вызывает у них болезнь (головокружение, двоение в глазах, тошнота, затруднение дыхания, боль в ушах, голове, горле и прочее). Однако все эти симптомы и неприятные ощущения существовали в рассказах не как принадлежащие болезни, а как принадлежащие самому ребенку.

*Рассказ Аси Ф., 8 лет: «Я болею фарингитом, я кашляю, у меня болит горло, голова, гной в глазах. Я ничего не хочу есть».*

Когда дети рисовали и описывали простуды, самым ярким моментом в их рассказах были ощущения и эмоциональные впечатления, связанные с физиологическими защитными рефлексам: кашлем, чиханием, тошнотой и рвотой, — которые являются, в то же время, основными симптомами простуды. Не зная до болезни, что это такое, не имея опыта переживания связанных с нею неприятных ощущений, дети тяжело переносили их и четко запечатлевали в памяти. Такие сильные внутренние ощущения ребенок может пережить только при болезни. Именно заболевание позволяет ему накопить новую информацию о своих внутренних особенностях и способах функционирования организма, учит контролировать незнакомые для него физиологические отправления и тем самым сразу делает старше и опытнее.

*Рассказ Вики Х., 7 лет: «Болезнь кашель. Один раз, когда болела, подставляли тазик — рвало, тошнило. Плохо пахло. Живот болел. Страшно, нечем дышать».*

*Рассказ Кристины К., 7 лет: «Самое плохое чихать и вычихивать микробов — видеть и ощущать на ладошке».*

Необычные и неприятные ощущения возникали у детей и в тех случаях, когда в процессе лечения им делали ингаляции, прогревали горло или ставили банки.

*Рассказ Веры Б., 7 лет: «Это я пью чай горячий, горло болит. Там скатыши, что-то такое. Боль рябит. Голос хрипкий. Неприятное — мама лечит, заставляет пить горячий чай. И когда чихала — скатыши наружу. Мама заставляла, а у меня не получалось, и я глотала».*

*Рассказ Роберта М., 7 лет: «Болезнь кашель. Грею горло над тазом, там трава, дышишь. Я весь потею, это не нравится, весь мокрый. Все потное под одеялом».*

При детских инфекционных заболеваниях (ветрянке, кори, краснухе) самым впечатляющим для детей оказалось осознание изменения внешнего вида, неприятные ощущения, эмоции и даже мысли по этому поводу.

*Рассказ Ксюши Х., 7 лет: «Моя болезнь ветрянки. Чешется. Неприятно, что пятна. Не нравится, что они на мне».*

*Рассказ Сережи И., 7 лет: «Болезнь краснуха. Посмотрел в зеркало — крапинки. Неприятно, подумал, что не я, а Никита Семенов. Не таким веселым был, грустным. Неприятно, что на лице крапинки».*

Все эти неприятные ощущения и мысли вызывали у детей целую гамму эмоциональных реакций: интерес, страдание, злость, страх. Все они оказались важным компонентом представлений о болезни. Конечно, самой частой была реакция страха. Страх вызывался необходимостью применения болезненных, незнакомых и поэтому пугающих лечебных процедур (в приведенном ниже рассказе Наташи Ц. есть такие слова: «Когда меня мазали зеленкой, мне было страшно, я кричала»). Страх возникал из-за того, что больной ребенок интуитивно чувствовал опасность для жизни, так как действительно очень плохо себя чувствовал («страшно, нечем дышать»). Или потому, что на уровне сознания связывал болезнь со смертью («в детстве внушали — болеть опасно, болезни — смерть»). Иногда переживание страха полностью захватывало психику ребенка, подчиняло себе все его мысли и чувства, не позволяя выйти за пределы этого переживания, осознать его ошибочность и ограниченность.

*Рассказ Димы Л., 11 лет: « Я болею не знаю чем. Я заснул в постели, и мне приснилась смерть. Я почувствовал страх, потому что было страшно. Было страшно, что я умру. Смерть».*

Болезнь как нечто **отчужденное** от ребенка, существующее помимо, независимо от него, присутствовала только на пяти рисунках. На четырех из них был изображен грибок мухомор, сам по себе или рядом с ребенком. Варианты названия — «я болела грибом» или «меня заразил грибок». Можно предположить, что в случае этой болезни ребенку легко было создать ее образ, используя ассоциацию представлений по сходству звучания: «грипп» и «гриб». И поскольку болезнь понятна — болеть ею не страшно и даже интересно («Меня заразил грибок. Я вся зеленая, болею. Все весело и хорошо»). При этом очень часто дети не осознавали причину болезни. Так, например, один первоклассник сообщил нам, что «заболел грибом от любви...» На наш недоуменный вопрос, как такое могло случиться, он пояснил, что заразился «от любимой». Таким образом, зная, что болезнь заразная, ребенок иногда делает совершенно неправильный вывод о причинах заражения.

Только в одном случае болезнь была изображена в виде маленького пятнистого человечка, сидящего на кровати рядом с лежащей девочкой. Для того чтобы создать такой образ, девочка должна была во время болезни и после того, как выздоровела, многое пережить, понять, осмыслить и на основе этого, повзрослев, научиться по-новому относиться к своим болезням.

*Рассказ Наташи Ц., 11 лет: «У меня по лицу начали появляться прыщи. Мама думала, это диатез и он скоро пройдет, но их стало еще больше, и они пошли по телу. Тогда мы поняли, что это ветрянки. Папа пошел в магазин и купил много зеленки. Вскоре я вся была покрыта зелеными точками, как лягушка. Когда меня мазали зеленкой, мне было страшно, и я кричала. Мне было страшно, потому что я была маленькой, и не понимала, что это будет не больно. Я это вспоминаю, когда заболеваю. Эту болезнь лечат так, что нужно чем-то мазать какую-нибудь часть тела. И когда хочется вспомнить о чем-нибудь смешном и посмеяться, я смеюсь над тем, что я тогда так боялась».*

Наличие ограничений и запретов и переживания по этому поводу — характерная особенность детских представлений о болезнях. Из их рассказов видно, что положение больного, в которое попадал ребенок, усугублялось ограничением его свободы и необходимостью выполнять множество неприятных требований. Нельзя: бегать босиком, играть, на улицу ходить, гулять с подругой, есть мороженое, беситься и дергать кота за хвост. Надо: лежать, пить горячий чай, вычихивать микробов, глотать таблетки, делать уколы, ставить банки, дышать над тазом, как можно больше потеть. Противиться таким требованиям взрослых очень трудно, хотя дети пытаются и в таком тяжелом положении проявить смекалку и смягчить влияние неприятных, пусть даже и полезных, воздействий.

*Рассказ Нины С., 9 лет: «Я лежу на кровати, а мне уже поставили банки. И я хочу их скорее снять. И начинаю двигать лопатками. И, слава Богу, они начинают отваливаться. И на душе мне становится радостно».*

*Рассказ Насти Ц., 11 лет: «Я сломала ногу и принимала лекарства. Я не хотела их принимать, потом что они горькие, а мой брат взял мороженое со стола и съел. Я хочу тоже есть мороженое и хочу гулять с подругами, но нельзя. Моя нога очень болела, я не могла спать ночью. Самое больное, что мне запомнилось, — это когда снимали гипс. Когда меня привезли в поликлинику и принесли в кабинет, там было очень много людей в белых халатах с разными нужными инструментами. Во время всей болезни со мной была моя мама. Мама была расстроена, но не хотела, чтобы я расстраивалась и говорила: „Скоро ты выздоровеешь и сможешь ходить и гулять“».*

Запреты и ограничения исходят из социальной среды, чаще всего их проводниками являются взрослые люди: мамы, папы, бабушки или медицинский персонал (врачи и медсестры). Из рассказа видно, что окружающие ребенка люди могут быть как помощниками, так и врагами, обидчиками больного ребенка. Мама девочки была с ней «во время всей болезни, была расстроена, говорила: „Скоро ты выздоровеешь и сможешь ходить и гулять“». Таким образом, она выступала как опора ребенка, разделяла со своей дочкой ее страдания, ободряла, вселяла веру в скорое выздоровление. Напротив, брат, который демонстративно взял со стола мороженое и съел, несомненно запомнился надолго как предатель и обидчик. Он не понимал и не чувствовал, как его сестра страдала («лекарства горькие», «нога очень болела, не могла спать ночью», не говоря уж о том, что ей очень хотелось «есть мороженое и гулять с подругой»).

В большинстве рисунков и рассказов настоящими защитниками детей были их мамы и папы, потому что они были рядом с ребенком («рядом были мама и папа»), сопереживали ему («мама расстроилась и папа расстроился»), успокаивали («мама меня успокаивала»), оказывали конкретную помощь («папа пошел в магазин и купил много зеленки») и отвлекали от болезни («мама мне принесла шарики»). Когда рядом с ребенком не было любимых родных людей, болезнь переносилась намного тяжелее («заболел, а папа и мама уехали», «...одиноко без бабушки с мамой одной. Бабушка добрая очень. Бабушка добрее, всегда добрая, а мама — по-всякому»).

Медицинские работники воспринимались ребенком как защитники значительно реже. Это во многом зависело от жизненного опыта ребенка, профессионального мастерства врача и его умения обращаться с больными детьми.

7

*Рассказ Толи Г., 7 лет: «Мне 3 года, на меня упал большой телевизор, теперь я лежу в больнице. Врачи относятся хорошо, уколы делают не больно, разрешают побегать. Телевизор упал на живот. Там в больнице ничего не надо делать!»*

*Рассказ Вити Ш., 7 лет: «Я забыл, чем болел. В больницу отвезли. В 4 или 3 года. Там порошки давали, лекарства, уколы в попу и в вену. Плохо. Врачи злые. Уколы делали по нескольку раз. В вену не попали, еще раз, еще раз. Когда уколы делали — один день терпел, другой — нет. Не страшно, но больно. Одинокое без бабушки с мамой одной. Бабушка добрая очень. Бабушка добрее, всегда добрая, а мама — повсякому. Вспоминаю, когда сплю, как меня в больницу отвозили. Самое плохое — врачи злые, боль, и нет бабушки».*

Эти два рассказа, по сути дела, об одном и том же: маленькие дети попали в больницу, и там им делают уколы. Однако Толе с врачами повезло («Врачи относятся хорошо, уколы делают не больно, разрешают побегать»). А вот Вите нет («Врачи злые. Уколы делали по нескольку раз. В вену не попали, еще раз, еще раз»). Ясно, что после приобретения такого личного опыта отношение к врачам в последующем у этих мальчиков будет кардинально различаться. Конечно, такое восприятие врачей и пребывания в больнице могло быть связано также и с тем, что первому мальчику в больнице **в целом было хорошо** («врачи разрешают побегать... и ничего не надо делать»), а второму **в целом было плохо** («...врачи злые, боль, и нет бабушки»).

Рисунки и рассказы детей позволяют проследить, какие способы защиты дети применяют для ограждения сферы сознания от неприятных, травмирующих их личность переживаний. Для иллюстрации действия подсознательных защитных механизмов рассмотрим два примера. Первый из них касается **вытеснения, проекции и отрицания** [32].

Ученик 1 класса Ваня Д. сделал рисунок к стихотворению, напечатанному в журнале «Костер», которое ему прочла психолог. В стихотворении речь шла о заболевшем мальчике и о котенке, который пришел его «пожалеть». На рисунке Вани Д. больной мальчик лежал на диване, свесив руку. По спинке дивана шел кот. Однако присутствовало и еще одно действующее лицо, которого вовсе не было в стихотворении, — доктор. Доктор сидел на стуле возле дивана и держал в каждой руке огромный шприц с иглой. Приводим диалог мальчика с психологом по этому рисунку.

*Ваня Д.: «Мальчик заболел. Ему плохо, потому что нельзя выйти погулять и в школу он не может». — Психолог (показывая на доктора): «А это кто?». — «Доктор, чтобы мальчик скорее вылезлся». — «Как мальчик относится к этому доктору, что он думает и чувствует?» — «Мальчик его не боится». — «А что этот доктор будет делать?» — «Доктор будет делать укол». — «Так что же, мальчик не боится укола?» — «Мальчик не будет видеть этого, он спит. Он спит и не проснется».*

Из этого диалога видно, что мальчик заболел, он плохо себя чувствует и теперь ему нельзя гулять. Однако основное переживание первоклассника связано не с этими очевидными и без труда предъявляемыми фактами, а с наличием **вытесненной** ранее, но потенциально тревожной информации о том, что доктор может сделать укол. В стихотворении ничего не говорится про доктора и про уколы. Однако на рисунке появляется доктор с важной функцией «чтобы мальчик вылезлся», и это, конечно, не может быть простой случайностью. Ваня Д. переносит (**проецирует**) подсознательное чувство страха на мальчика на рисунке и, в то же время, старается этого мальчика от опасности защитить. С помощью погружения мальчика в сон (**отрицания**) Ваня отгораживает его от неприятных сведений («мальчик не будет видеть этого, он спит») и полностью исключает всякую возможность, что они будут когда-либо восприняты («он спит и не проснется»). Таким образом, мы видим, что у Вани существует неосознаваемый страх уколов и врачей, с которыми эти уколы связаны, а также то, как действие подсознательных механизмов психики позволяет ему защититься от этих неприятных для него переживаний.

Второй пример иллюстрирует проявление защиты по типу **рационализации** [32]. Ученик 1 класса Даня Х. сделал рисунок на тему: «Я и моя болезнь». Приводим диалог мальчика с психологом по этому рисунку.

*Даня: «Я заболел, заразился гриппом. Мне хотят сделать укол большим шприцем и маленьким, так как я заболел кашлем и горлом. Больно, щекотно, неприятно, там чешется, и я плачу. Ко мне домой приехал врач. Он злой, активный, быстрый».*

*Психолог: «А почему врач злой?» — Даня: «Так все хорошие доктора уехали к другим детям». — «А ты часто болеешь?» — «Да, но только раз врач был злой. Злой, но лучше всех — сделал укол хорошо и все прошло!».*

В этом диалоге можно проследить проявление двух способов рационализации: **по типу «зеленый виноград»** («все хорошие доктора уехали к другим детям») и **по типу «сладкий лимон»** («злой, но лучше всех — сделал укол хорошо и все прошло!»). Утверждая, что все хорошие доктора уехали к другим детям, мальчик приводит разумное объяснение того, почему ему так не повезло с доктором, и тем самым оправдывает свое внутреннее напряжение, вызванное встречей со «злым» врачом. В то же время для повышения ценности этой встречи и результата лечения, достигнутого благодаря применению «большого шприца и маленького», мальчик использует второй способ рационализации, объясняя, что его «злой врач лучше всех» и уколы свои «делает хорошо». Умея рассуждать таким образом, ребенок достаточно успешно приспосабливается к неприятной для себя ситуации болезни и лечения уколами.

Наряду с подсознательными механизмами защиты, в рисунках и рассказах детей можно проследить действие осознанных стратегий совладания, т.е. тех способов преодоления внутреннего дискомфорта, которые каждому конкретному ребенку (в силу его личного жизненного опыта) помогают лучше всего. Как правило, это какие-то конкретные действия или отвлекающее поведение (смотрю телевизор, играю с собакой).

*Рассказ Ани М., 10 лет: «У меня заболел живот. И я стала ерзать на кровати. Когда я ерзаю, я успокаиваюсь, и мне становится легче. Живот перестает болеть».*

*Рассказ Насти М., 8 лет: «У меня болит живот, и мама мне принесла шарик. Мама знает, что я очень люблю, когда болею, шарики. Но у меня на душе плохо, даже когда мне приносят шарик».*

Таким образом, до тех пор пока у маленького ребенка нет собственного опыта встречи с болезнью, с болью, с врачами и лечебными процедурами, — душа его безмятежна, в ней нет беспокойства, тревоги и страха. Какое отношение к болезни сложится в дальнейшем — будет зависеть от первой серьезной ситуации болезни, в которую попадет ребенок и которую он переживет. Особенно опасными для детской психики в этой связи являются госпитализация и оперативное лечение.

*Рассказ Наташи Р., 12 лет: «Однажды вечером у меня вдруг заболели уши, и я вместе с бабушкой пошла в больницу, потому что все поликлиники были закрыты. И доктор там проткнул мне уши. Когда доктор мне протыкал уши, мне было очень больно и страшно. Врач быстро попал, я не опомнилась, и проткнул. Он был без белого халата. С усами. Он был добрый. Бабушка была испугана и крепко держала меня. Крепко, потому что я могла вырваться и все испортить. Я еще тогда ничего не понимала. Мне было 5 лет».*



Для этой девочки, которая еще «ничего не понимала», малоприятная для любого человека ситуация рассечения барабанной перепонки разрешилась относительно благополучно. Несмотря на то, что пришлось «протыкать уши» и это «было очень больно и страшно», врач «быстро попал и проткнул», так что ребенок даже «не опомнился». Врач был добрый, с усами и без белого халата. Рядом был дедушка, который не только сопереживал, но и помогал. Он крепко держал свою внучку и, похоже, внушил ей, зачем так надо было поступать: чтобы она, маленькая, не могла вырваться и все испортить. В рассказе Нади Ч. об удалении аденоидов присутствуют совершенно другие эмоциональные компоненты.

*Рассказ Нади Ч., 11 лет: «Я еще была маленькая, и ходила в старшую группу детского сада. Один раз, в понедельник, меня привезли в больницу, я думала просто так, но нет. Мне должны были удалить аденоиды. В один ужасный день меня повели в операционную, посадили в кресло, завязали руки и ноги, чтобы я не дергалась, навели на меня свет, заставили открыть рот. Злой врач засунул мне в рот палец так далеко, что я почувствовала его вот тут. Я закричала. Он засунул в рот ножницы и стал резать. После операции мне дали огромную тряпку, чтобы она высушила мне рот».*

Можно предположить, что Надя на всю жизнь сохранит не только ощущение того, как «злой врач» засовывает ей в рот палец, но и переживание ужаса от связанных рук и ног, наведенного света, хирургических ножниц, которыми ее резали, и огромной тряпки, пропитанной кровью. Это **воспоминание может отразиться на ее отношении к болезни, врачам и больнице.**

По данным литературы, пребывание ребенка в больнице для обследования и операции — одна из самых частых психотравмирующих ситуаций, которая может привести к формированию невротозов [38].

### **6.3. ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ДЕТЕЙ В ХИРУРГИЧЕСКОМ СТАЦИОНАРЕ**

Для любого ребенка, даже самого храброго, пребывание в больнице — непростое испытание. Уже сам по себе факт госпитализации может нанести ребенку психическую травму, послужить причиной нервно-психических нарушений не только во время болезни, но и на последующих возрастных этапах. Незнакомая обстановка, разлука с родными и близкими, чувства одиночества и тоски, боль и страдание, страх перед врачами, лечением, будущим ведут к формированию самых разных отрицательных переживаний [38, 41, 60]. Хорошо известно также, что эмоциональное состояние человека оказывает существенное влияние на ход оперативного вмешательства и течение послеоперационного периода. В учебнике по медицинской психологии приводится наблюдение известного хирурга Н.И.Пирогова, подметившего, что если раненый находится в угнетенном, подавленном состоянии, то у него хуже и дольше происходит заживление ран [72]. Для того чтобы помочь больному ребенку пережить госпитализацию, очень важно знать его индивидуально-психологические особенности, характерные для каждого возраста реакции на болезнь, механизмы защиты и стратегии совладания, которые дети используют, чтобы справиться с отрицательными переживаниями.

В этом разделе мы рассмотрим особенности психического состояния детей, помещенных в хирургический стационар для обследования и лечения. Всего было обследовано 40 человек (20 мальчиков и 20 девочек) от 7 до 14 лет с предварительным диагнозом «острый аппендицит». У половины из них (1-я группа) этот диагноз был подтвержден, и им была сделана операция — аппендэктомия. У остальных детей (2-я группа) диагноз после обследования в стационаре не подтвердился, и их выписали домой.

Психологическое исследование проводилось: при поступлении детей в стационар; на третьи сутки после операции — у 1-й группы и перед выпиской из стационара — у 2-й. Для обследования использовался ряд психологических методик: восьмицветный тест Люшера [99], цветовой тест отношений [129], вариант методики «незаконченные предложения», предназначенный для изучения основных представлений о здоровье и болезни у детей [85]; проективный рисунок «Я и моя болезнь». Цветовой тест отношений в качестве стимулов для цветоассоциативных ответов включал составленный нами список из следующих понятий: «мое здоровье», «моя семья», «моя мама», «мой папа», «я маленький», «я сейчас», «я в будущем», «моя болезнь», «операция», «мне больно», «мне страшно», «мне скучно», «больница», «мои врачи», «мои друзья», «моя школа», «я переживаю». Для обработки данных использовались контент-анализ и интерпретационные таблицы, составленные Л.Н.Собчик [99].

Исследование особенностей психофизического состояния детей с помощью теста Люшера показало, что в целом оно характеризуется эмоциональной незрелостью, яркостью эмоциональных реакций, вегето-эмоциональной неустойчивостью, раздражительной слабостью, повышенной ранимостью и уязвимостью. Ситуация, в которой оказались дети, оценивалась ими весьма пессимистично и вызывала реакции протеста. Дети ощущали разочарование, диссонанс между своими идеальными представлениями и грубой реальностью больницы, в которой они оказались. Они чувствовали потребность освободиться от стресса, вызванного физическим и душевным перенапряжением. После обследования и лечения состояние детей существенно не изменилось, хотя воспринимать ситуацию они стали менее пессимистично. Вместе с тем, реакции протеста на болезнь и связанные с ней обстоятельства оказались гораздо более выраженными.

Основное переживание детей при поступлении в стационар с диагнозом «острый аппендицит?» было связано с самой болезнью и с опасением за состояние своего здоровья. Составляющими этого переживания выступали ощущение плохого самочувствия, эмоциональное напряжение, потребность в физиологическом комфорте, тревога как предчувствие опасности и беспокойство в отношении самых разных событий, которые трудно прогнозировать и которые, тем не менее, могут угрожать своими неприятными последствиями. После операции наблюдалось улучшение физического самочувствия, но внутреннее напряжение и неустойчивый тип реагирования сохранились.

Анализ конкретных эмоциональных реакций, связанных с болезнью, показал следующее. Когда дети до обследования и лечения придумывали окончание таких незаконченных предложений, как: «С такой болезнью, как у меня...», «Когда я думаю о своей болезни...», «С болезнью у меня связано чувство...», то больше половины из них для характеристики болезни использовали эмоции страдания и страха («хочется плакать», «становится плохо», «нервничаю», «волнуюсь», «страшно», «жутко»). Причем, у детей 1-й группы преобладал страх, а у детей 2-й группы — страдание. После лечения преобладающей оказалась эмоция страха.

*Рассказ Лены, 11 лет, по рисунку «Я и моя болезнь»: «Это я и моя болезнь. Я нервничаю, боюсь. Настроение у меня невеселое. Грустное. Считаю, что у меня аппендицит. Сердце бьется, боюсь операции. Это болезнь. Она яростная, злится, что человеку хорошо, а ей плохо».*

На рис. 10 изображено восприятие болезни тринадцатилетним Антоном. Он рассказал об этом рисунке так:

*«Это я стою и плачу. Змея — это моя болезнь, она вся в шипах, жалит, колет, щиплет, и мне больно. У меня плохое настроение, я хочу избавиться от болезни, чтобы стало хорошо. Болезни радостно, когда мне больно. Она меня кусает, жалит. Я с ней справлюсь».*



Антон Вилт / 5 лет  
«...самая болезнь»

Это я стал и плачу.  
Завыл - это моя боль, ано бол в  
сезонах, болит, колет, жужжит и  
еще больше, у меня, много, еще  
еще, и колу царахит от боли, и  
стало жарко. Больно жарко,  
еще больше, ано много жужжит, но.  
Я с ней справился

Рисунок 10

Страх, помимо самого аппендицита, вызывался необходимостью проведения операции и сопутствующих лечебных процедур, которые и болезненны, и опасны. Незаконченное предложение «**Самое неприятное в моей болезни...**» дети, как правило, заканчивали так: «...боль», «...что болит живот», «...что болит голова», «...что нужна операция», «...что швы снимут», «... что можно умереть». Дети не знали, как устранить боль. Испытывая боль, они страстно желали, чтобы им помогли от нее избавиться, чтобы их от этой боли защитили. Позднее даже воспоминание о боли вызывало сильный протест. При этом дети, у которых диагноз не подтвердился, после обследования испытали, наряду с протестом, чувства разочарования и пессимизма. Всеми силами стремясь освободиться от стрессовой ситуации, в которую их ввергала боль, они в то же время не очень верили в возможность от нее избавиться. Операцию им не сделали. Консервативное лечение в хирургическом отделении в полном объеме не проводится, для этого ребенка надо переводить в терапевтическое отделение или выписывать под наблюдение участкового терапевта. Поэтому боль никуда не уходит и все равно у большинства периодически возникает.

Помимо страха болезни, операции и лечения, дети, помещенные в хирургический стационар, переживали и разные другие страхи. Например, страх перед врачами. Или страх из-за того, что окружающие могут узнать об их переживаниях. Последний страх, на первый взгляд, является неожиданным. Как правило, люди боятся и стыдятся инфекционных заболеваний, а не такой болезни, как острый аппендицит. Завершая незаконченное предложение «**Если бы все знали, как я переживаю...**» фразами типа «...то смеялись бы», дети демонстрируют, что в действительности является причиной их страхов. Это не отрицательное мнение окружающих людей о самой болезни, а их отрицательное отношение к эмоциональной реакции ребенка на болезнь. Таким образом, в основе детских страхов могут лежать социально обусловленные нормы поведения непосредственного окружения ребенка («стыдно плакать и бояться»).

После лечения увеличилось количество страхов, связанных с болезнью и врачами. По отношению к операции отмечено различие в переживании страха у группы прооперированных и неоперированных детей. Если операции не было, то после обследования и снятия диагноза «острый аппендицит» страх операции исчезал полностью. Это естественно: ведь ее не было и она не ожидалась в будущем. У прооперированных детей после хирургического вмешательства страх операции даже увеличился. В основе этого, по-видимому, лежит негативный личный опыт, который они получили при подготовке к операции (инъекции,

капельницы, очистительные клизмы) и в послеоперационном периоде (постельный режим, необходимость пользоваться судном, большое количество болезненных манипуляций: уколов, смены наклеек, снятия швов; необходимость вставать и двигаться уже в первые сутки после операции). С другой стороны, у неоперированных детей при выписке возросла выраженность страха, связанного с болезнью. Дети этой группы считали, что болезнь осталась (не была радикально излечена), врачи «ничего не смогли сделать» и в любой момент «болезнь может вернуться». Такие различия между группами также могут быть связаны с тем, что детям, которых будут оперировать, все-таки оказывают больше внимания: их наблюдают, чаще спрашивают о самочувствии. Тех же, кто не нуждается в немедленной операции, на долгое время оставляют наедине с их болезнью, болью и страхами.

При выписке из больницы состояние всех детей характеризуется большой усталостью и потребностью как можно скорее освободиться от всех отрицательных эмоций.

Следует отметить, что детские страхи увеличиваются из-за отсутствия информации по поводу болезни, выписки и ближайшего будущего. Как правило, с детьми почти никто не разговаривает, на их вопросы не всегда отвечают, им ничего не объясняют, а родителей пускают редко. Дети порой даже не понимают, какие лечебные процедуры им назначены и зачем их ведут в тот или иной кабинет. Такой недостаток информации вызывает повышенную тревожность и нервозность, отсюда такие высказывания, как «я боюсь», «мне жутко», «ужас». По-видимому, допустимая информация и даже простое внимание к ребенку со стороны медицинского персонала позволяют ему снизить тревожность и сформировать более рациональное отношение к пребыванию в больнице и лечению.

Отношение детей к больнице до лечения было достаточно пассивным, в нем преобладали зависимость и тревожность. Больница воспринималась ребенком как препятствие, с которым невозможно бороться, и это рождало чувство неотвратимости обстоятельств. Ситуация помещения в больницу у подавляющего большинства детей вызывала отрицательные переживания. Только в единичных случаях дети реагировали на госпитализацию нейтрально или положительно, так как связывали это с избавлением от страданий и с улучшением общего самочувствия («станет легче», «не буду болеть», «вылечусь»). После лечения положительных воспоминаний о госпитализации не было выявлено вообще, а пассивное отношение к больнице сменилось на агрессивное-оборонительное. Эта тенденция подтверждается результатами исследования отношения детей к возможной повторной госпитализации. Когда ребенок еще не имел собственного опыта лечения в стационаре, возможная в будущем госпитализация оценивалась отрицательно только в одной трети случаев. После лечения повторную госпитализацию негативно воспринимала уже половина детей, что может свидетельствовать о влиянии личного психотравмирующего опыта на оценку событий в будущем. Незаконченное предложение «Если я опять поступлю в больницу...» дети в этом случае заканчивали так: «...мне будет плохо», «...со мной будет происходить что-то ужасное», «...я очень огорчусь».

В качестве примера того, как формируется отношение к госпитализации, приведем рассказ о враче из поликлинике, которая направляла девочку-подростка в стационар. Этот рассказ наглядно демонстрирует, насколько отношение к больнице зависит от корректности действий доктора, его уважительного отношения к детям и умения с ними общаться.

*Рассказ Саши Н., 14 лет: «Ой, такая гадина, вообще. Она, извините, такая грубая, кошмар. Обращалась со мной, как с вещью. Ни за что ни про что: „В больницу!“. Как будто я какая-то вещь, пережить не могу. Давила на живот — больно делала. Я говорила, что больно. Она: „Потерпи“». Ничего хорошего. Такая гадина кошмарная. Злая: „У тебя аппендицит — в больницу“. Фамильярно обращалась. Ненавижу эту тетку. Ее надо в колонию к малолетним преступникам».*

Отношение детей к врачам стационара было неустойчивым, изменчивым и непоследовательным, с яркими эмоциональными реакциями и вспыльчивостью. Такую позицию

можно назвать активно-зависимой. Нередко случается, что сами родители пугают детей врачами («Не будешь слушаться — придет доктор, сделает тебе укол и заберет в больницу!»), поэтому агрессивная реакция на врача может быть следствием такого страха. Кроме того, для ребенка, поступившего на лечение в больницу, врач часто оказывается единственным одушевленным объектом, на который может быть направлена агрессия. Ведь родителей рядом нет, а другие дети — «такие же пострадавшие». Но, несмотря на это, дети связывают именно с врачами свои надежды на выздоровление.

При поступлении в больницу обследованные нами дети испытывали по отношению к врачам чаще отрицательные эмоции, чем положительные. В первом случае врачи вызывали страх, во втором — надежду на помощь и избавление от болезни. Характерными концовками незаконченного предложения **«Когда я вижу врачей...»**, содержащими отрицательные эмоции, были: «мне хочется сказать, что я здорова», «...я нервничаю», «...я боюсь», «...мне страшно, т.к. я их ненавижу». Ответы на это же предложение, в которых содержатся положительные эмоции, были такими: «...я надеюсь, что они меня вылечат», «...я думаю о хорошем», «...мне становится легче».



*Рисунок 11*

На рис. 11 десятилетняя Эвелина, уже после отмены диагноза «острый аппендицит», выразила свой страх перед врачом. Врач на этом рисунке изображен в виде скелета со шприцем в руке. На кровати, положив руки на одеяло, лежит испуганный ребенок. В нижней части рисунка изображен человек в виде скелета, рядом с ним ползет змея. Девочка пояснила содержание рисунка так: «Это доктор со шприцем, проверяет лекарство, у него хорошее настроение, а я боюсь».

Для формирования правильного отношения ребенка к врачу большое значение имеет то, как этот врач выполняет свои профессиональные обязанности. Дети ждут, чтобы врач скорее их «вылечил», «выписал», «облегчил страдания». Но не менее важным, как уже говорилось, является образ врача как человека, его отношение к детям-личностям. Дети хотят, чтобы врач их «уважал», «понимал», «был добрым», «заботился», «был более спокойным». Как правило, такая потребность в более доверительном и личностном подходе не удовлетворяется. На наш взгляд, одной из причин этого является неправильные организация и планирование рабочего дня врачей, огромный объем бумажной работы, которую они выполняют, их слабая психологическая подготовленность.

После лечения позиция ребенка по отношению к врачу меняется с активно-зависимой на пассивно-оборонительную. При оценке ситуации появляется рационализация, большая трезвость суждений с опорой на личный накопленный опыт. Выраженность отрицательного отношения к врачам уменьшается, выраженность положительного, напротив, увеличивается.

В большинстве случаев дети относятся к лечению положительно. При поступлении в хирургический стационар две трети из них считали, что лечение им поможет. Об этом говорили следующие ответы на незаконченное предложение **«Я думаю, что лечение моей болезни...»**: «...будет удачное»; «...легкое»; «...окончится хорошо»; «...поможет мне». При этом у детей 1-й группы после операции частота такого отношения возросла, т.к. они реально убедились в результатах лечения. Отношение неоперированных детей осталось без изменений, поскольку их «аппендицит» как был на месте, так и остался, живот как болел, так и дальше продолжал болеть.

В ходе лечения дети начинали понимать: для того чтобы справиться с болезнью, недостаточно быть сильным, терпеливым, мужественным. Необходима также помощь либо других людей, либо лекарств. Так, завершая незаконченное предложение **«Чтобы лечиться, мне нужно...»**, они перечисляли определенные личные качества («смелость», «мужество», «терпение», «вера в себя», «думать о лучшем»), указывали на помощь других людей («врача», «мамы»), необходимость использования разных методов лечения и правильного режима («лечь в больницу», «слушаться врачей», «хорошо вести себя», «пить травы», «таблетки», «не гулять»). При выписке несколько возросло количество ответов, связывающих успех лечения с помощью врача и конкретных способов лечения, и уменьшилось число ответов, соотносящих успех лечения с личностными качествами ребенка. Можно предположить, что дети стали осознавать важную истину: для того чтобы справиться с острым аппендицитом, одних только личных качеств недостаточно. При такой серьезной болезни обязательно нужна помощь со стороны (матери, врача, лекарств, операции).

В большинстве случаев обследованные дети испытывали чувство вины из-за того, что заболели аппендицитом («не выполнял требований родителей», «не берег здоровье», «не слушался маму», «плохо себя вела», «гуляла под дождем», «не была аккуратна», «не хотела в школу», «не мою руки»), хотя возникновение острого аппендицита никак не могло быть связано с проступками и личными качествами детей. Такое чувство вины можно объяснить тем, что зачастую родители и врачи действительно перекладывают на ребенка ответственность за болезнь — простуду, травму, инфекцию и даже аппендицит; им так удобнее. При этом количество ответов, отражающих чувство вины ребенка из-за наступившей болезни, перед выпиской даже несколько увеличилось. Конечно, такое отношение к детям со стороны взрослых, особенно когда ребенок находится в хирургическом стационаре, абсолютно недопустимо.

Несмотря на то что дети переживают вину за болезнь, они еще не очень хорошо понимают, как в действительности сами дети могут влиять на состояние своего здоровья. Только семь человек считали, что состояние их здоровья напрямую зависит от их собственных усилий. Остальные в связи с этим называли других людей и внешние обстоятельства. В этом может проявляться неосознаваемая установка ребенка, когда считается, что взрослый все знает, все умеет, всегда поступает правильно, а ребенок, наоборот, ничего не знает, не умеет и не понимает. Тогда и получается, что взрослый знает, как быть здоровым, и поэтому здоровье ребенка — его заслуга. А вот ребенок виноват, что заболел, — и несет за это ответственность. Только в процессе лечения болезни многие дети начинают осознавать, что они тоже отвечают за то, чтобы быть здоровыми.

Результаты исследования показали, что при оценке своего «Я» заболевшие дети демонстрируют эмоциональную незрелость. И в прошлом, и в настоящем, и в будущем они оценивают себя достаточно негативно, что может быть связано с чувством вины за возникновение болезни. Как до, так и после лечения дети положительно относятся к семье, друзьям, матери. В отношении к отцу до лечения преобладают отрицательные эмоции (агрессия,

оборонительно-гневная реакция). Это говорит о трудностях общения с отцом и неудовлетворенности его содержанием. По-видимому, дети хотят видеть в отце защитника и помощника в стрессовой для них ситуации — болезни. Происходит, однако, обратное: при возникновении заболевания отец перекладывает ответственность за это на ребенка, что способствует усилению у последнего чувства вины. И это происходит именно в тот момент, когда ребенок больше всего нуждается в защите и поддержке. После лечения отношение ребенка к отцу становится эмоционально неустойчивым: с одной стороны, ребенок тянется к нему, а с другой — остается чувство обиды.

Анализ рисунков и рассказов детей позволяет проследить проявление защитного поведения детей по отношению к болезни до и после лечения в стационаре. Первый из отобранных нами примеров иллюстрирует проявление защитного механизма отчуждения и особенностей копинг-поведения у восьмилетнего Юры П.

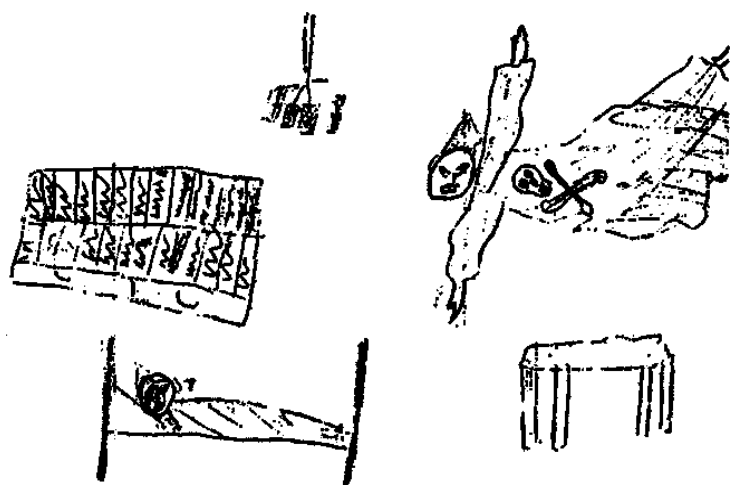


Рисунок 12

На рисунке «Я и моя болезнь», сделанном до операции, Юра изобразил мальчика, который лежит в кровати с печальным, страдальческим выражением лица. Вокруг — предметы интерьера. Справа наверху — болезнь, летящая к мальчику (рис. 12). Юра описал этот рисунок так:

*«Это я лежу в постели, думаю, как бы скорее выздороветь, чувствую боль в животе, настроение плохое. Книжный шкаф, люстра и стол — они для сюжета — грустят, потому что я болею. Это моя болезнь, она хочет, чтобы я никогда не выздоровел; злая, она летит ко мне. Но я, наверное, смогу с ней справиться».*

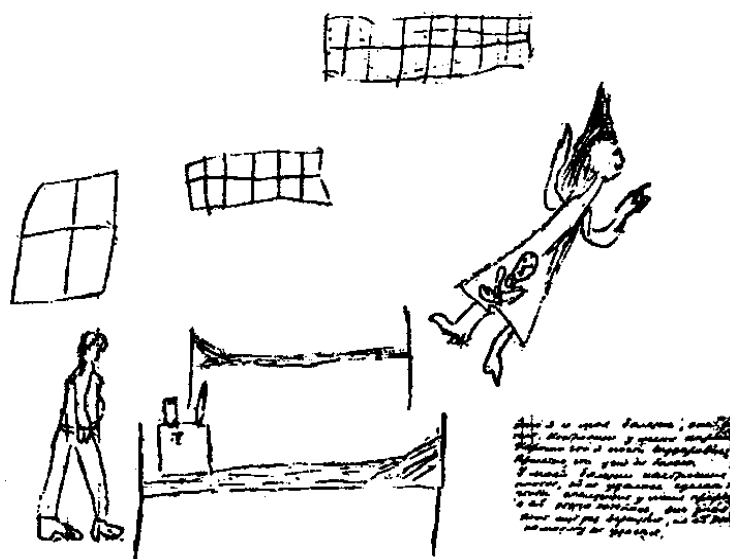


Рисунок 13

На рисунке на ту же тему, но сделанном уже после операции, Юра изобразил больничную палату. Две пустые кровати, рядом с одной из них — человек. На стене окно, на потолке две лампы. Справа сверху нарисована болезнь, которая улетает (рис. 13). Описание рисунка:

*«Это я и моя болезнь, она улетает. Настроение у меня хорошее. Хорошо, что я почти выздоровел. Приятно, что уже не болею. У моей болезни настро-*

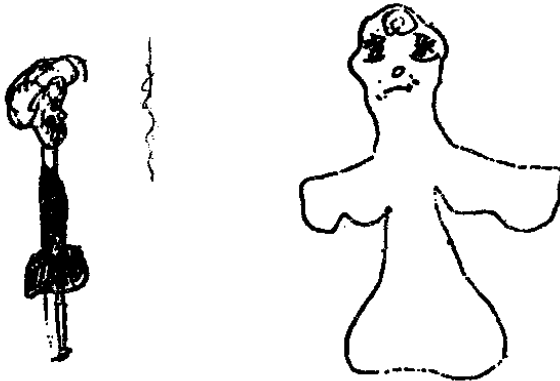
ние плохое, ей не удалось сделать так, чтобы аппендицит у меня прорвался, а ей этого хотелось, она злая. Хочет еще раз вернуться, но ей это, по-моему, не удастся».

**Отчуждение**, как возможность выйти за пределы собственного «Я», проявилось в способности маленького мальчика отмежеваться от своей внутренней болезни, которую он не в силах был в себе принять и терпеть. После того как болезнь на рисунке была изображена в виде нечто отдельного, существующего независимо от мальчика, возникла необходимая внутренняя дистанция между приемлемой и неприемлемой частями «Я» ребенка. И это позволило ему занять определенную позицию по отношению к болезни как неприемлемой части «Я»: «Это моя болезнь, она хочет, чтобы я никогда не выздоровел; злая, она летит ко мне. Но я, наверное, смогу с ней справиться». Отметим, что помимо отчуждения как подсознательного защитного механизма, мальчик оказался способным использовать как свои личные копинг-ресурсы, так и ресурсы окружающей среды. На уровне личных копинг-ресурсов эффективной оказалась **интеллектуальная стратегия обдумывания**, поиска выхода из неприятной ситуации («думаю, как бы скорее выздороветь»), на уровне ресурсов

среды — **возможность получить эмоциональную поддержку** даже от неодушевленных предметов, которых ребенок наделил душой («Книжный шкаф, люстра и стол — они для сюжета — грустят, потому что я болею»). Таким образом, можно видеть, как успешно восьмилетний ребенок и на подсознательном, и на осознанном уровнях активно преодолевает стресс, преобразуя внутреннюю и внешнюю ситуации, в которых он оказался.

Анализ рисунков и рассказов Даши Л., 11 лет, на ту же тему («Я и моя болезнь») позволяет проследить действие защитных механизмов **отчуждения и проекции**. И до, и после лечения на ее рисунках присутствуют два действующих лица: девочка и болезнь. Вот как описала Даша рисунок, сделанный до операции (рис. 14):

«Эта я, настроение плохое, боюсь операции, так как больно. Скуучаю по маме, жду, когда она придет. А это моя болезнь, у нее тоже плохое настроение. Она не хочет всех заражать, но заражает, так как работа у нее такая. Ей скучно, грустно. Она думает, как бы с кем-нибудь подружиться, ей одиноко. Она одна, заражать никого не хочет. Жалко, что она болезнь».



«Эта я, настроение плохое, боюсь операции, так как больно. Скуучаю по маме, жду, когда она придет. А это моя болезнь, у нее тоже плохое настроение. Она не хочет всех заражать, но заражает, так как работа у нее такая. Ей скучно, грустно. Она думает, как бы с кем-нибудь подружиться, ей одиноко. Она одна, заражать никого не хочет. Жалко, что она болезнь».

Рисунок 14

«Эта я, настроение плохое, боюсь операции, так как больно. Скуучаю по маме, жду, когда она придет. А это моя болезнь, у нее тоже плохое настроение. Она не хочет всех заражать, но заражает, так как работа у нее такая. Ей скучно, грустно. Она думает, как бы с кем-нибудь подружиться, ей одиноко. Она одна, заражать никого не хочет. Жалко, что она болезнь».



«Эта я, настроение плохое, боюсь операции, так как больно. Скуучаю по маме, жду, когда она придет. А это моя болезнь, у нее тоже плохое настроение. Она не хочет всех заражать, но заражает, так как работа у нее такая. Ей скучно, грустно. Она думает, как бы с кем-нибудь подружиться, ей одиноко. Она одна, заражать никого не хочет. Жалко, что она болезнь».

Рисунок 15

«Это я, настроение плохое, боюсь операции, так как больно. Скуучаю по маме, жду, когда она придет. А это моя болезнь, у нее тоже плохое настроение. Она не хочет всех заражать, но заражает, так как работа у нее такая. Ей скучно, грустно. Она думает, как бы с кем-нибудь подружиться, ей одиноко. Она одна, заражать никого не хочет. Жалко, что она болезнь».

А вот рассказ той же девочки по рисунку, сделанному после операции (рис. 15):



*«Это я, настроение хорошее, скоро пойду домой, все будет хорошо, в больнице поправилась. А это моя болезнь, она нашла дверь в «свое», где живут все типа ее и не могут друг друга заражать. Она рада, что не будет больше одинока, что у нее будут друзья. А это дверь в ее мир и ключ к ней».*

В этом примере, помимо уже описанного выше подсознательного механизма отчуждения, можно наблюдать проявление защитного механизма проекции; переноса на других собственных качеств, чувств, желаний, стремлений. Хорошей девочке кажется, что и второй одушевленный персонаж ее рисунка — болезнь — должен быть хорошим. Болезнь, так же как и больной ребенок, может грустить, скучать и быть одинокой. Если же болезни «приходится поступать плохо» («заражать»), то это вынужденно, таковы ее профессиональные обязанности. Главное желание и мечта болезни — не быть одинокой, обрести друзей «типа ее», которые «не могут друг друга заражать». Свое выздоровление, улучшение самочувствия и настроения ребенок переносит и на болезнь, которой удалось найти «дверь в ее мир и ключ к ней». Здесь механизм проекции позволяет ребенку уподобить другого себе самому и своему внутреннему миру, понять его и простить.

Таким образом, отношение ребенка к своей болезни (госпитализации, лечению, врачам) характеризуется выраженными отрицательными эмоциональными реакциями и состояниями страха, тревоги, гнева, вины, одиночества и беспомощности, а также многочисленными неприятными и болезненными ощущениями. В целом больница и все, что с ней связано, воспринимается детьми как психотравмирующее препятствие, с которым очень трудно бороться. Вместе с тем, приведенные нами рисунки и рассказы детей показывают, что несмотря на сложную стрессовую ситуацию, в которой они оказались, дети не ожесточаются, стараются мобилизовать свои силы, по-доброму относиться даже к болезни («работа у нее такая»). Дети хотят верить врачам, которые их лечат, ждут помощи от своих родителей. Долг последних — помочь ребенку в тяжелой для него ситуации, облегчить его состояние и поддержать надежду на выздоровление. Воспоминания о своих болезнях люди хранят всю жизнь. У одних эти воспоминания — легкие и светлые, у других — печальные и даже страшные. Эти воспоминания служат тем волшебным ключиком, который позволяет психологу проникнуть во внутренний мир человека, объяснить многие тайны и проблемы его души.

#### **6.4. ВОСПОМИНАНИЯ ВЗРОСЛЫХ О СВОИХ ДЕТСКИХ БОЛЕЗНЯХ**

Исследование психологических факторов, лежащих в основе развития болезней, способствующих их лечению и предупреждению, — важная задача медицинской психологии. Особенно актуальным это является при изучении психологии больного ребенка. Переживания детей во время болезни не всегда бывают отреагированы. Не все взрослые склонны обсуждать с детьми причины возникновения заболевания, методы лечения, неприятные и болезненные ощущения, да и не все дети любят говорить о своих болезнях. В результате переживания страха, одиночества, страдания, вины, запечатлеваясь в памяти и формируя внутреннюю картину, болезни могут оказать влияние на весь психический склад человека, определяя особенности его эмоционального реагирования и трудности развития в течение всей жизни.

*Одна молодая женщина рассказала нам следующее: «У меня ощущение, что с моими болями в горле связана какая-то моя проблема, которая тянется с детства. Тогда она выражалась в виде ангины, потом перешла в тонзиллит. Наверное, это было убежание в болезнь от каких-то проблем, когда я чего-нибудь очень боялась или чего-нибудь не хотела делать. Или, может быть, чего-то очень хотела добиться. Заболев, я это получала. Например, кипяченое молоко я пила только с шоколадом,*

*поэтому бабушка каждый день покупала мне шоколадки. И во время болезни все были ко мне более внимательны, расстояние между мной и мамой сокращалось. Это даже сейчас бывает: когда я болею, мне хочется, чтобы мама пришла ко мне в комнату посидеть, поговорить со мной. И хотя я ее не пускаю близко к себе, но все равно хочется, чтобы она была ко мне ближе».*

Для того чтобы лучше понять специфику эмоциональных реакций, отношений, переживаний и психических образов больного ребенка, мы решили проанализировать воспоминания взрослых людей о болезнях, перенесенных ими в детском и подростковом возрасте. При этом особый интерес для нас представляло изучение влияния роли болевых ощущений на перестройку психической сферы людей во время болезни.

Нами были опрошены 73 человека в возрасте от 17 до 55 лет. Это были студенты (психологи и культурологи) и специалисты с высшим образованием, которые проходили переподготовку по специальности «менеджмент в социальной сфере». Всех их мы попросили письменно воспроизвести воспоминания о своих детских болезнях. Всем была дана следующая инструкция: «Пожалуйста, постарайтесь вспомнить свое психофизическое состояние и свои переживания во время детской болезни, которую Вы запомнили на всю жизнь. Если Вам трудно вспомнить болезнь, постарайтесь воспроизвести ситуацию, когда Вам было очень больно. Запишите это воспоминание в свободной форме».

При работе с воспоминаниями мы выделяли, как основные, следующие единицы анализа:

- эмоции и чувства (интерес, радость, удивление, страх, страдание, вина, гнев и пр.),
- психические образы сенсорно-перцептивного диапазона различной модальности в их взаимодействии с болевыми ощущениями,
- переживание и переосмысление заболевшим ребенком своих отношений со взрослыми,
- переживание как причина переосмысления ребенком своего существования и самого себя.

## **ЭМОЦИИ И ЧУВСТВА**

Как правило, взрослые помнили болезни дошкольного и младшего школьного возраста. При прямом опросе нам не удалось выявить ни одного воспоминания, которое относилось бы к возрасту до 3-х лет. Самыми частыми (37%) были рассказы о травмах разной степени выраженности и локализации (от занозы в пальце до черепно-мозговой травмы с гематомой головного мозга). Примерно с одинаковой частотой (11–14%) были представлены воспоминания о пребывании в больнице для обследования, лечения и операции, об острых приступах боли, детских инфекционных болезнях и простудах. Реже всего встречались воспоминания об ожогах (горячим супом, кипятком, горячей соляной) и высокой температуре (6–7%). И только один раз нам рассказали о душевной боли, которая возникла в ситуации унижения ребенка взрослым.

Травмы и болезни сочетались в памяти взрослых со всеми фундаментальными эмоциями, главными из которых оказались страх (47%), страдание (30%) и радость (19%). Эмоциональные реакции оказались несколько больше выраженными у женщин, чем у мужчин. В рассказах последних чаще, чем у женщин, встречались интерес и отвращение к болезни. (Заметим также, что у мужчин ни разу не было отмечено чувство вины.) Обычно описывалась не одна какая-то эмоция, а их комплексы, самыми характерными из которых оказались сочетания страха: со страданием, интересом, радостью, чувством вины. Приведем примеры рассказов, в которых присутствуют такие эмоции и чувства.

*Пример 1. **Страх** по поводу травмы и пребывания в больнице. «Мне было 7 лет. Я споткнулась и упала, при этом подвернула под себя руку. Рука вначале не-много болела, потом она начала опухать, краснеть, и боль усилилась. Я сильно испугалась, пошла домой и сказала бабушке... Я боялась ехать в больницу и говорила, что рука уже не болит... Врач сказал, что мне наложат гипс и оставят в больнице. Я начала плакать и просить, чтобы меня не оставляли, я очень боялась больницы... После наложения гипса меня отвезли в палату... сказали, чтобы я уснула. Всю ночь мне снились ужасные кошмары...»*

*Пример 2. **Страдание** при головной боли. «Мне 5 лет. Полутемная комната. Я лежу. Мягкая подушка, перина, но я не могу лежать спокойно — страшно болит голова, я даже кричу от боли. На кухне мама что-то делает, она очень волнуется, хочет мне помочь. Склоняется надо мной, ощущение прохладной руки на моем лбу. Тишина, покой и страшная головная боль».*

*Пример 3. **Радость** в связи с простудой. «В детстве я часто болела простудными заболеваниями и такими типичными, как корь, скарлатина, свинка. Все болезни протекали в легкой форме, и мне болеть даже нравилось. Мама окружала меня заботой и вниманием, всегда стремилась купить что-то вкусненькое, читала мне сказки. В обычном состоянии на все это времени не хватало. И поэтому у меня с болезнями связаны положительные и даже приятные воспоминания».*

*Пример 4. **Сочетание страха и вины** при мнимой болезни. «Болела я по-разному. Иногда просто для того, чтобы не идти в садик или позднее — в школу. Тогда основным чувством, которое я испытывала, было чувство страха, что родители или доктор поймут, что я специально заболела, и чувство вины перед ними за то, что обманываю. Но так хотелось остаться дома, поспать подольше, заняться своими делами».*

Исследование связи между эмоциональными процессами и конкретными заболеваниями показало, что страх и страдание чаще всего связаны с травмами, пребыванием в больнице и высокой температурой. Доминирование страха при травмах объясняется, безусловно, тем, что они неожиданны, опасны и могут иметь нежелательные и непредсказуемые последствия.

*Пример 5. **Страх при травме лица**. «Мне было 4 года. Я только начинал осваивать велосипед... Не справился с управлением, кувырнулся через руль и — мордашкой в асфальт. Я орал так, что не чувствовал боли. „Ну, — думаю, — приплыл, вот и покатался“. Физиономия — вся в крови, ослепший от слез сизжу на кухне, и меня промывают перекисью. Вот тут начались „боли“, в моем тогдашнем понимании. „Все, амба, пришла за мной костлявая. Не купаться в море, не гонять на велике, не флиртовать с девчонками по песочницам“. А потом порошком присыпали, и все прошло. Но ощущение одеревеневшей физиономии, привкуса крови и конца света у меня осталось четко».*

Воспоминания о простудах (достаточно частых у детей и не всегда тяжелых) и некоторых детских инфекционных болезнях запечатлеваются, скорее всего, вследствие какой-то своей «особости» или приятности. Ведущая роль горя при помещении в больницу для обследования и лечения обусловлена не только самой болезнью, но и тем, что ребенок разлучен с родными и близкими, одинок и покинут, испытывает трудности в отношениях с медицинским персоналом и незнакомыми людьми. Еще больше усиливают эти отрицательные переживания ребенка сами болезненные изменения функционального состояния, например,

вызванные высокой температурой. В результате ее повышения снижаются верхние пороги абсолютной чувствительности, поэтому ранее адекватные раздражители начинают вызывать не слуховые, зрительные и тактильные ощущения, а боль. И это еще больше увеличивает страдание.

*Пример 6. Страдание и болевые ощущения при звуковых раздражителях на фоне высокой температуры.* «В детстве у меня часто были ангины, и я помню, что в те моменты, когда температура сильно повышалась, я очень болезненно реагировала на звуки. Каждый лишний (громкий или нормальный) звук вызывал сильную реакцию в голове, поэтому возникало желание быть одной, никого не хотелось видеть, даже сочувствие было обузой... Сильное впечатление на меня оказывало то, что повышалась болезненность кожи по всему телу. Больно было вытираться, расчесываться...»<sup>14</sup>

*Пример 7. Страх и неадекватные ощущения на фоне высокой температуры.* «Мне сделали повторную прививку от оспы. Я это очень тяжело перенесла. У меня была высокая температура. Мышцы в ногах и руках сокращались, а мне представлялось, будто в ногах и руках ползут змеи. Мне было страшно. Еще мне виделись пауки. Тогда папа мне давал два детских пистолета в руки, и я в них стреляла. Так я успокаивалась...»

Во многих случаях, когда взрослые вспоминали простуды, перенесенные в детстве, в их рассказах преобладала эмоция радости. Это, скорее всего, объясняется как незначительными болевыми ощущениями, так и возможностью побыть дома, оказаться в центре внимания и заботы окружающих (чего могло и не быть, когда ребенок был здоров). Вкусная еда, подарки, развлечения и просто общение с любимыми взрослыми — это такое счастье! Однако воспоминания о травмах, высокой температуре и пребывании в больнице почти всегда сохраняются в детской памяти как психотравмирующие.

*Пример 8. Радость и веселье при заболевании ветрянкой.* «Когда мне было 4 года, я болела ветрянкой. У меня тогда по всему телу была сыпь. Мама мазала мне ее марганцовкой. Это было щекотно и весело. И еще я радовалась, что не надо идти в детский сад. Я думала: «Как хорошо болеть. Можно играть целый день одной. Мама не ходит на работу, не устает и все время готовит что-то вкусное». С сыпью, намазанной марганцовкой, я получилась вся в красных пятнышках. Мама сказала, что я похожа на леопарда. А папа даже взял фотоаппарат и сфотографировал меня так... Мне казалось, что и папе с мамой так же весело и хорошо, как и мне».

Следствием психотравмирующих ситуаций (травма, госпитализация, ожог) могут стать закрепившиеся в личности ребенка черты осторожности и боязливости, следствием простудных заболеваний — желание еще поболеть. На основе этого у детей формируются стойкие типы отношения к болезни: тревожный, эгоцентрический, сенситивный и другие [73].

*Пример 9. Осторожное отношение к случайно обожженной руке.* «Когда я была маленькая, меня отец держал на руках, а рядом стоял дедушка и курил. И я случайно дотронулась до сигареты, и меня как бы ударило током. Были слезы, было очень больно. И я потом долго берегла руку, чтобы до нее не дотронулись».

---

<sup>14</sup> Чувство страха при повышении температуры у ребенка может быть связано с появлением неадекватных кинестетических ощущений (из-за повышения сократимости мышц), а также галлюцинаторных образов — ложных восприятий, возникающих в отсутствие объекта восприятия.

Согласно инструкции, испытуемые должны были вспоминать болезни и боль, т.е., по логике, болевые ощущения. Такие ощущения разной длительности и интенсивности, связанные с высокой температурой или с каким-либо местным заболеванием (боль после ушиба, боль в горле, боль в животе) зафиксированы в 74% воспоминаний.

*Пример 10. Боль после ранения острым предметом. «Двухкомнатная квартира, кухня, скользкий линолеум. Мне нечего делать, и я начинаю с разбега скользить по полу. На другой стороне, возле стены, лежит вилка с костяной ручкой, и я на полном ходу налетаю на зубцы. Вилка втыкается мне в стопу, я тупо смотрю на нее, с трудом выдергиваю и ковыляю прочь. Через несколько минут появляется боль, которая поднимается вверх по ноге. Я не мог ходить 3–4 дня».*

В зависимости от ситуации, в которой находится ребенок, его боль может сочетаться не только с горем и страхом, как самыми частыми эмоциями, но и с удивлением, радостью, интересом. Это связано с тем, что интенсивность и внешние проявления переживания боли нередко обусловлены социально. Внимание и сочувствие другого человека могут помочь с ней справиться. И наоборот, наедине с собой ребенок способен стойко переносить боль, а вот на глазах у других людей, особенно тех, кто может пожалеть, — дает волю страданию и сам начинает себя жалеть.

*Пример 11. Сочетание боли, удивления и радости после травмы. «Когда я была маленькая, я жила на даче. Один раз я съезжала с горки на велосипеде, упала и сломала руку. У меня побелело лицо, я опустила руку в воду. Я не поняла, в чем дело, и была очень удивлена. Потом папа отвез меня в город к хирургу. Он сказал, что у меня сломана рука. Я обрадовалась, потому что было не особенно больно. И еще потому, что в городе под это дело можно было что-нибудь выпросить. Папа купил мне большую немецкую куклу, и на руку я уже внимания не обращала...»*

*Пример 12. Боль и страдание после травмы. «Шла по асфальту — упала и разбила одно колено. Решила не плакать, а зажала ушибленное колено и пошла дальше, хотя ныло все в груди. Когда увидела бабушку — дала волю слезам».*

Довольно часто, вспоминая боль, испытуемые внезапно обнаруживали, что не сохранили о ней четких воспоминаний. Это, по-видимому, можно объяснить действием механизмов психологической защиты — мы склонны запоминать и хранить то, что приятно, забывая при этом неприятное.

*Пример 13. Отсутствие воспоминаний о боли при ожоге. «Когда мне было 3,5 года, я, спускаясь с табуретки на пол, попала левой ногой в кастрюлю со сварившимся холодцом, которую только что сняли с огня. Я очень хорошо помню последующие события: как снимали с меня тапочку, шерстяной носочек, чулок, но не помню ни боли, ни страха».*

*Пример 14. Отсутствие воспоминаний о боли и страдании после травмы. «Я качаюсь на качелях. Их высоко раскачивают. Я чувствую, что лечу. Я упала на острые камни под качелями. Боли, как таковой, не помню. Только полет, все медленно, тишина, другое измерение... Скрип качелей. Странно, что так странно все на меня смотрят».*

*Пример 15. Отсутствие воспоминаний о боли после травмы. «Мне было 3 годика. Мы возвращались с пляжа. Дорога была уложена брусчаткой, Я бежала ря-*

*дом с родителями. Под ноги не смотрела и, конечно, упала, разбив оба колена. Чувства физической боли не помню, но было много крови и очень обидно. До дома меня нес папа на своем плече».*

Именно функционирование подсознательных защитных механизмов психики помогает человеку подавлять, вытеснять или просто отрицать, не воспринимать неприятности. Так почему же эти неосознаваемые защитные механизмы не позволяют взрослым полностью забыть травмирующие события детства? Анализ полученного материала показал: переживания, в которых присутствуют неприятные эмоции и болевые ощущения, можно условно разделить на три группы. В первой из них доминируют яркие психические образы, поразившие воображение ребенка («жуткая боль», «алая кровь», «темная ночь», «одеревеневшая физиономия»). Во второй — осознание ребенком своих отношений с окружающими людьми («...что подумают окружающие?», «женщина-врач была очень ласкова со мной», «мама плакала рядом»). В третьей главным является переосмысление ребенком самого себя и своего особого существования в ситуации болезни («мне надоело чувствовать себя больной и беспомощной», «я была очень горда, когда бабушка говорила, что я терпеливая» или «...почему именно я попала в такую ситуацию?»). Можно предположить, что благодаря такому комплексному характеру восприятия эти ситуации и сохранились детально в памяти. В связи с этим мы решили специально рассмотреть эти три аспекта (взаимодействие ощущений и восприятий разных модальностей, переосмысление своих отношений с другими и осознание себя), поскольку они, по нашему мнению, выступили в качестве своеобразных психологических защит, позволивших ребенку в конкретной ситуации легче перенести боль и пережить свою болезнь, справиться с ней или к ней приспособиться.

## **РОЛЬ ПСИХИЧЕСКИХ ОБРАЗОВ СЕНСОРНО-ПЕРЦЕПТИВНОГО ДИАПАЗОНА**

Возникающий у человека болезненный процесс вызывает сопротивление со стороны тканей и систем его организма. Болевые ощущения, формирующиеся под воздействием травмы, заражения, воспаления, перестраивают деятельность коры головного мозга, других отделов центральной и вегетативной нервных систем, усиливают реактивность организма. Повышенная реактивность выражается в усилении сократимости и возбудимости мышц, изменении питания и обмена веществ в пораженной ткани и, что для нас особенно важно, в обострении чувствительности самых разных рецепторов. Все эти изменения как бы мобилизуют организм на большую предусмотрительность поведения. Таким образом, болевые ощущения способствуют организации процесса сопротивления болезни [6].

Мы проанализировали, какие сопутствующие образы сохранились у взрослых людей в воспоминаниях о болезнях и травмах. Самыми частыми из них были болевые ощущения, которым испытуемые давали определенные качественные характеристики (боль «острая», «тупая», «давящая», «жгучая», «резкая», «ноющая») или описывали их интенсивность (боль «нестерпимая», «сильная», «жуткая», «дикая»). Наиболее яркие описания болевых ощущений зафиксированы в воспоминаниях людей, испытавших «жуткую боль» в результате тяжелых ожогов.

*Пример 16. Жуткая боль, страх и страдание после ожога. «Мое самое яркое воспоминание о боли относится к трехлетнему возрасту. Я до сих пор помню, как все это произошло. Был вечер, все взрослые были заняты своими делами. Я помню, что мне очень хотелось пить, но всем было не до меня. В моей чашке было немного воды, но ее машинально выпил дедушка. Я очень обиделась и решила сама набрать водички. Так как я пила только кипяченую воду, я пошла на кухню. Чайник только-только вскипел. Я поставила свою чашку на табуретку, взяла чайник и поставила его на край табуретки. Стала наливать воду. Другой рукой я придерживала чашку. Было темно, и я случайно плеснула кипятком на руку. Мне было больно, и я очень испугалась. Я подкинула от испуга чайник, он перевернулся, и весь кипятком*

*вылился на меня. Мне было очень-очень горячо, просто нестерпимо. От меня шел пар. Я закричала, выбежала в коридор. Первым прибежал дедушка. Он думал, что я упала или ударилась. Успокаивая, он прижал меня к себе. Мне было очень-очень больно, оттого что горячее платье прилипло к телу. Потом вызвали скорую. Я хорошо помню, как кричала доктору: „Доктор, сделайте мне укол! Вы же видите, ребенку больно!“. Потом я помню, как меня с капельницей везли в больницу, как мама плакала рядом. Потом у меня началась ожоговая болезнь, и двенадцать суток я лежала без сознания.*

*Я до сих пор помню эту жуткую боль...»*

Когда читаешь этот рассказ, поражает, насколько четко и детально нестерпимая боль запечатлелась и сохранилась в памяти ребенка, заставив на долгие годы запомнить всю последовательность произошедших в далеком детстве событий, насколько эмоциональным и травмирующим это воспоминание является и по сей день.

Вторыми по частоте оказались образы *зрительных* ощущений и восприятий во всей совокупности их свойств (форма, величина, интенсивность, насыщенность, цветовой тон). Ярче всего при этом были представлены цветковые образы («...а в окне, большом и ярком от солнца, колокольня сияет на фоне голубого неба», «черный палец», «серый гравий», «на окнах красная материя»).

*Пример 17. Зрительные образы в воспоминании о травме носа. «В 5 лет ударился носом (оказалась раздробленной кость) во время катания на горке зимой. Попытался сделать вид, что ничего не произошло, но вдруг... огромные капли красные падают на белый снег и расплываются. Красиво. И любопытно, что такие большие. Расплываются ровно, как чернила на промокашке...»*

*Пример 18. Зрительные образы в воспоминании о травме пальца. «До сих пор помню ощущение боли, которое было в 7 лет. Мы ходили на кладбище на могилу к маме, и я прищемила палец оградой. Было много крови, и у меня стал слезать ноготь. Было страшно от большого количества крови... это, наверное, был первый раз, когда я видела столько крови. Она просто хлестала, текла и текла. Вокруг было очень темно. Темные тучи над небом, на фоне темноты — алая кровь и боль».*

Слуховые ощущения и восприятия зафиксированы в 15% воспоминаний. Это были различные звуки («скрип качелей», «оглушительный грохот, скрежет железа», «буквально слышу звук, скрип перемещающихся осколков, шум в ушах»), а также слова и фразы, произносимые ребенком или окружающими его людьми (Помню слова друга: «Лежи и не поднимай головы, а то умрешь». Врач: «Вот видишь, какая бяка у тебя была». «Слышались слова мамы: «Нечего тебе кататься на этом льду». И этот голос еще долго слышался). *Температурные* образы встречались в 14% рассказов испытуемых, *тактильные* — в 9%. («Ощущение прохладной маминой руки на моем лбу», «Горчичники, горячая картошка под одеялом и очень горячие горчичные ванны для ног, горячее молоко», «Много чего-то красного, теплого и липкого», «Сухие ладони. Губы набухшие, набрякшие, потрескавшиеся, и корочки на них стоят дыбом и колются... Холодный компресс обжигает лоб...», «Мягкая подушка, перина...»).

В 14% воспоминаний испытуемые описывали свои *кинестетические*, или мышечно-суставные, ощущения («Ощущение одеревеневшей физиономии...», «Дня три я была как будто в качке... У меня руки и ноги висели, голова, кажется, отваливалась... У меня осталось ощущение, что постель подо мной проваливалась до пола», «Мышцы в руках и ногах сокращались, а мне представлялось, что в руках и ногах ползут змеи», «Чувствую округлость глазных яблок (их заднюю и верхнюю поверхность). Веки наполнены чем-то очень тяжелым и кажутся массивными. Когда закрываю глаза, начинается какое-то кружение... В

ногах такое ощущение, будто они наполнены кусочками кирпичного щебня, которые при каждом движении зацепляются друг за друга и скрипят. Кажется, что они еще продолжают ломаться»).

*Обонятельные* образы встречались в 9%, *вкусовые* — в 6%, *общеорганические*, или ощущения жажды и голода, — в 5% воспоминаний («Пахнет бабушкиными сигаретами и деревом», «Мне приносили прекрасные цветы, и у них был прекрасный запах, отдававший домашним уютом», «чувствую запах больницы, запах антисептиков, запах нашатыря, «Неприятный вкус во рту, ощущение привкуса крови, во рту неприятно, солено», «Пить хочется», «Не хотелось ничего есть, могла есть только соленые огурцы».).

Два человека рассказали о *статических* ощущениях (равновесия и ускорения): «Чувствую, что лечу... помню полет, все медленно...» Или: «...ощущение полета, когда я летаю на эту плиту, как будто в замедленном кино».

Несмотря на то, что болевые ощущения оказались самыми частыми из всех сохранившихся в памяти психических образов, они не всегда доминировали в сенсорной организации человека. Обострение чувствительности формировало многообразный комплекс ощущений, которые не только сигнализировали о начинающемся патологическом процессе, но и выполняли защитную функцию в борьбе организма с болезнью. Например, ощущение прохладной маминой руки на лбу — приносило облегчение. «Когда машины проезжали мимо и светили фарами, то по потолку двигались световые пятна, похожие на кораблики...», это вызывало интерес, стимулировало воображение, отвлекало от боли. Чувство «...будто ничего у меня нет, одна голова, которая находится в состоянии невесомости...» переключало внимание с болевых ощущений на кинестетические. На годы четко сохранившиеся в памяти слова друга: «Лежи и не поднимай головы, а то умрешь!» — в момент их восприятия и осмысления сигнализировали об опасности, заставляли сконцентрироваться, быть осторожнее. Можно предположить, что все эти многообразные, качественно отличающиеся друг от друга психические образы закрепились в памяти ребенка и сохранились в памяти взрослого не только на основе ассоциации. Сформировавшись под воздействием боли как результат перестройки центральной нервной системы, они в то же время имели самостоятельное защитное значение — предупредить, устранить или ослабить вредоносное для организма напряжение.

### **ПЕРЕЖИВАНИЕ И ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЕ ЗАБОЛЕВШИМ РЕБЕНКОМ СВОИХ ОТНОШЕНИЙ СО ВЗРОСЛЫМИ**

Взрослые присутствовали в 72% воспоминаний испытуемых. Обычно отмечалась их положительная роль, т.к. уже само присутствие взрослого могло успокоить больного или травмированного ребенка.

В каждом третьем из таких рассказов взрослый совершал конкретные предметные действия, избавляя тем самым ребенка от страха и боли. Таким помощником чаще всего был папа, несколько реже — мама, бабушка, дедушка, врач. Например: «Родители быстро наложили тугую повязку, и страх прошел». Или: «Мама сняла с меня одежду, а папа так долго дул на живот, пока не приехала скорая, что ему стало плохо...».

Еще в 30% воспоминаний взрослый оказывал скорее эмоциональную поддержку: жалел, утешал, сопереживал. В этой роли чаще всего выступала мама, реже — бабушка и один раз — женщина-врач, знакомая семьи. Например: «Болели уши... Мама держала меня на руках, носила из угла в угол, мне было хорошо, тепло». Или: «Посреди ночи прибежала наша знакомая женщина-врач, она точно поставила диагноз и была ласкова со мной... Потом, когда кризис миновал, у меня было чувство благодарности к маме и этой женщине. Со мной были очень ласковы, нежны».

Лечебные манипуляции и психологическая поддержка выступали как своеобразная психологическая защита ребенка «со стороны». Выражая ребенку сочувствие, разделяя с ним боль, страх и горе, родители тем самым брали эти страдания на себя и уменьшали страдание ребенка. Осознанно и неосознанно запечатлевая, как ведут себя взрослые, ребе-



нок не только фиксировал полоролевые стереотипы поведения, учился действовать в стрессовых ситуациях, но и формировал на основе чувства доверия к людям эффективную копинг-стратегию «поиск социальной поддержки».

В нескольких воспоминаниях можно было проследить, как меняется отношение ребенка к врачу после встречи с реальным человеком. До встречи с реальным врачом его образ ассоциировался с воображаемой опасностью, поэтому дети врача боялись и относились к нему негативно. Однако взаимодействие с конкретным живым врачом чаще всего вызвало положительные эмоции, что само по себе обеспечивало психотерапевтический эффект.

*Пример 19. Изменение отношения к врачу с отрицательного на положительное.* «Самое обидное, что это было во время новогодних праздников... У меня была высокая температура, и родители всерьез испугались. И мой папа военный пригласил на дом военного врача. Я лежала и ждала строгого дядю-врача в белом халате. Но, к моему счастью, пришел веселый молодой человек совсем не в белом халате, а в обычной военной форме, как у папы. Он шутил со мной, уговорил меня сделать укол, и я была даже не очень расстроена из-за того, что пропускаю новогодний праздник».

*Пример 20. Испуг перед врачом.* «Случайно облила ногу крутым кипятком. Помню жуткий страх, когда появился врач — мужчина-хирург. Я была полностью убеждена, что мне отрежут ногу. И врач долго мне объяснял, что ногу мне не отрежут. Не знаю, отчего я решила, что я лишусь ноги».

В этих примерах мы видим, как проявляется неосознаваемый страх маленьких детей к врачам, белым халатам, возможным негативным последствиям их появления и действий («отрежут ногу», «в больницу положат»). Внешний вид врача, его манера общения, умение разговаривать с детьми, уважение к их личности сами по себе могут иметь психотерапевтическое значение, снижать тревогу и напряжение, формировать гармоничное отношение к болезни. Каждому врачу необходимо овладеть методами рациональной психотерапии — уметь разъяснять, убеждать, изменять неправильные представления о болезни и корректировать неадекватные способы эмоционального реагирования на нее.

*Пример 21. Детская влюбленность в молодого хирурга.* «После этого ожога... за мои страдания я была вознаграждена. Два месяца ходила на перевязки в дом к молодому хирургу. Он мне очень нравился, так как у него были мягкие, красивые руки, и он очень здорово играл на фортепьяно».

Само взаимодействие с таким врачом оказывает лечебное воздействие, снижает эмоциональную напряженность, поднимает настроение и тем самым защищает от болезни. Возможно, многие ситуации сохранились в памяти именно из-за того, что ничего страшного не произошло и все разрешилось на удивление благополучно.

В 11 % воспоминаний взрослый уделял больному ребенку намного больше внимания, чем до болезни. Только когда ребенок заболел, его начинали холить, лелеять, задабривать подарками.

*Пример 22. Особое внимание к больному ребенку.* «В детстве я болела корью... Меня положили дома в кровать, укутали в одеяло. А на окна повесили красные шторы. В народе говорят, что при кори нужно, чтобы тебя окружал красный цвет. Меня поили виноградным вином пятилетней выдержки. Мне было приятно и радостно, что обо мне заботятся, ухаживают, лелеют. У меня всегда было хорошее настроение».

Описания такого поведения родителей встречаются достаточно часто. Например: «Испытываемые мной физические страдания пережестывало внимание близких и родных, которого мне так не хватало во время здравствования». Или: «Мне было приятно, что мама уделяла мне очень много внимания, меня даже не ругали ни за что, жалели». Испытуемые делали вывод, что им хотелось бы еще поболеть — после такого внимания. Пусть немного больно, неприятно, но зато наконец-то тебя любят и замечают. При частых или хронических заболеваниях именно такое поведение родителей, по-видимому, способствует формированию у ребенка стратегии «уход в болезнь» («и мне болеть даже нравилось»),

В 15% воспоминаний взрослый наносил ребенку физическую или психическую травму, что вызывало или усиливало его боль и страдание. Лишь в одном случае это было связано с поведением матери, наказавшей дочь за проступок. Во всех других случаях психическую травму ребенку наносили взрослые, не являвшиеся членами его семьи и работавшие в детских и медицинских учреждениях (врачи, медсестры, воспитательница в детском саду, учительница). Там ребенок находился один, без защиты своих родных и близких.

*Пример 23. Физическое наказание матерью при проступке ребенка. «Темная улица. Небо несколько светлее окружающих предметов, т.е. они выделялись на фоне неба, но очертания были расплывчатыми. Я — девочка 5 лет, возвращаюсь домой одна из гостей. Пошла к своей подруге без разрешения... И вот навстречу идет темный силуэт — это моя мать. В руках у нее солдатский ремень. Больно... Перед глазами плавают яркие пятна. Мир вокруг стал еще темнее».*

*Пример 24. Физическое наказание и оскорбление ребенка врачом. «Помню, это было во втором или третьем классе. Мы ходили лечить зубы с классом. Без родителей. Врач — мужчина, волосатый, бородатый стоматолог, видимо, сверлил мне зуб. Очень-очень мерзкий. Было очень больно. Застонала чуть-чуть. Немного. Имею право. Больно все-таки. Я же не мешала ему, не вырывалась. Ни с того ни с сего дал затрецину. Я помню, что не заплакала. Мне хотелось от него скорее уйти. Никогда в жизни его не видеть. Я была оскорблена».*

*Пример 25. Страдание ребенка в больнице. «Когда мне было лет 12, меня положили в больницу с опухолью горла. Единственное, что я могу вспомнить, это безумный страх перед больницей и горе оттого, что меня разлучили с родителями. Свои болевые ощущения я не помню. Могу только сказать, что я все время плакала, а медсестры меня за это ругали и не пускали ко мне моих родных. И я как просыпалась, садилась под дверь в отделение и прислушивалась к шагам и голосам с надеждой услышать что-то родное...»*

В последнем примере ребенок не мог противиться тому, что его положили в больницу, т.к. обследование действительно было необходимо. Однако его страх и горе от разлуки с близкими усугублялись враждебным отношением со стороны медицинского персонала, что и формировало соответствующий образ-штамп «злой» медсестры. Вынужденный приспособляться к одиночеству и страданию, ребенок в качестве защиты использовал способ общения с родными «на расстоянии» (уход в мечту, фантазию). Ожидание услышать родные голоса, воображаемые образы родных отвлекали его от тяжелых переживаний, снижали уровень нервно-психического напряжения.

Если родители «не препятствуют» врачу в лечебных манипуляциях или, спасая ребенка от опасности, ненароком наносят ему боль, то тоже воспринимаются как обидчики.

*Пример 26. Обида на маму из-за того, что позволила врачу связать ребенка во время операции. «Я бы потерпела это удаление аденоидов. Но мне связали ноги,*

*привязали к креслу руки. Мама стояла рядом, доверяя „мнению“ врача. Мне было очень обидно... Пережив это издевательство, я наслаждалась тем, что рядом не было никого живого. Я могла расслабить свои чувства, и никто этого не видел. Я успокоилась быстрее, чем если бы меня кто-то успокаивал».*

*Пример 27. Обида на папу в сложной ситуации. «Вдруг папа очень неожиданно меня толкает... и сухой сучок впивается мне под кожу... Большая заноза... Папа виноват! За что меня он так?! Объясняет, что змея, оказывается, была рядом. Переживает страх за меня и сейчас испуган. А мне не больно, а обидно. Делал бы что-нибудь другое, а не толкал!»*

Удивительно, что такая обида на родителей сохранилась на всю жизнь. Можно предположить, что если бы мама подготовила девочку к операции, объяснила, зачем надо ее связывать, а папа не только рассказал про змею, но и попросил прощения, — эти переживания не были бы столь яркими и долговременными. В этих примерах можно проследить, какие способы дети используют для преодоления стресса. Обидевшись на маму во время операции, девочка «ушла в себя» и расслаблялась в одиночестве. В ситуации со змеей ребенок, напротив, снижал напряжение во взаимодействии со своим «обидчиком», прямо обвиняя его в случившемся и перенося на него свою агрессию. Конечно, такие способы реагирования во многом обусловлены типом личности ребенка. Вместе с тем, не очень эффективное поведение взрослых, непонимание ими ожиданий детей выступало как подкрепление неадекватного поведения ребенка, что заставляло его и в дальнейшем стереотипно использовать те же способы поведения. Формирование такого динамического стереотипа показывает следующий пример.

*Пример 28. Страдание, обида и гнев в ситуации унижения и наказания со стороны воспитательницы и других детей. «Самое яркое воспоминание, связанное с болью, такое. Я домашний ребенок. Всю жизнь меня опекали, холили и лелеяли. Поэтому я, естественно, ждала того же и от других людей. Но мне всегда доставались одни колотушки. Кто больше всех шумит? — я. Кто больше всех плачет? — я. Кто больше других требует внимания? — я. Меня было легко обидеть, и чаще всего это было несправедливо. Вспоминается разное! „Добрая“ воспитательница ударяет тебя за то, что ты каждый час говоришь про маму, рассказываешь, какой у тебя хороший папа, а ее это бесит. Хороший ребенок — дочка воспитательницы — ворует мои вещи, а воспитательница ей помогает. Учительница во втором классе потакает детям в их издевательствах надо мной. Я плачу, комок сжимает горло. Единственная защита — грубость. И я грублю и хамлю».*

Особенно тяжело вступают в новые для себя отношения с незнакомыми людьми «домашние» дети, которых воспитывают по типу «кумира семьи». Отсутствие социального опыта, понимания, что люди могут отличаться друг от друга и по-разному друг к другу относиться, приводит к тому, что дети не умеют проявлять гибкость в зависимости от жизненной ситуации. Ребенок, который «больше других требует внимания» («больше всех шумит», «больше всех плачет», «каждый час...» говорит про маму, рассказывает, «...какой у нее хороший папа») из-за своего навязчивого эгоцентризма неизбежно заставляет других людей относиться к нему негативно. Неприятие и отвержение другими (удары по эгоцентризму) воспринимаются девочкой болезненно, вызывают у нее страдание и острую душевную боль. Невозможность осознать причины психотравмирующей ситуации, понять, что люди недовольны не ее личностными качествами, а свойственными ей способами межличностного взаимодействия, приводит к неспособности понять необходимость изменения своего поведения. Напряжение, вызванное хроническим внутриличностным конфликтом (неприятие и конфликтные отношения начинаются в детском саду и продолжаются в шко-

ле), вынуждает ребенка искать защиту в переосмыслении своих отношений с другими людьми. Только это помогает перенести душевную боль. В качестве защитного механизма выступает проекция — перенос на других собственных нежелательных качеств. Ребенок постепенно формирует мнение о том, что все окружающие люди — воспитатели, дети, учителя — плохие и обижают его не потому, что он «плохой», а потому, что сами таковы. Это дает ребенку полное право открыто проявлять защитную вербальную агрессию (хамить и грубить).

В последнем примере проявляются два защитных механизма: интрапсихический (**проекция**) и межличностный (**вербальная агрессия**). Не исключено, что искаженный образ других людей и неадекватный способ разрешения конфликтных отношений остался у девочки на всю жизнь.

### **ПЕРЕЖИВАНИЕ КАК ПРИЧИНА ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЯ РЕБЕНКОМ СВОЕГО СУЩЕСТВОВАНИЯ И САМОГО СЕБЯ**

В результате переживания у человека возникает собственное видение ситуации. Это может сопровождаться яркими эмоциями и чувствами, направленными на неприятие, изменение себя и даже переосмысление собственного существования. Осознание отношения к себе или изменение оценки собственной личности, своих потенциальных возможностей можно проследить в воспоминаниях девяти испытуемых. Сама по себе болезнь может оказаться той уникальной жизненной ситуацией, в которой человек, оставшись в одиночестве и не торопясь, начинает думать о себе и своих отношениях с миром.

**Пример 29. Размышление о себе** в ситуации болезни и госпитализации. «Болела очень часто... Первое осознание одиночества, привыкания к нему. Пыталась рационально использовать это время: думала, как сделать, чтобы всем было хорошо, в каких случаях неправильно себя вела, как исправиться, сгладить конфликт. Нравилось быть одной — отдыхала от проблем взрослых, которые воспринимала очень обостренно. Свои физические страдания были на самом последнем месте по сравнению с духовными исканиями».

Особенно склонны к размышлению о себе люди впечатлительные, с обостренным чувством вины и выраженным чувством собственной неполноценности.

*Пример 30. Чувства вины и неполноценности при травме.* «Я, катаясь на велосипеде, случайно вывихнула ногу. Помню очень сильную боль в правой ноге, слезы градом, до дома достаточно далеко и самая главная эмоция — страх и, возможно, чувство вины, что вот, я такая неловкая, „растеряха“, опять со мной что-то... Еще помнится лето, жарко, все вокруг зеленое, солнечное, веселое; взрослые и детишки на пляже, а я вот тут, „забытая и больная“. Помню ощущение одиночества, зябкости, темноты, прикосновение холодных рук к моей ноге... ужаса, что что-то „сломалось“ и во мне, и в мире, который вдруг потерял все краски лета, и что-то вдруг померкло, посерело, угасло...»

Чувства вины и неполноценности, возникающие у девочки, ведут не только к снижению ее самооценки и ухудшению отношения к себе, но и к изменению восприятия окружающего мира («что-то „сломалось“ и во мне, и в мире... что-то вдруг померкло, посерело, угасло»). Отметим, что такие явления по типу дереализации или ложного восприятия окружающего мира, возникающие под влиянием изменения эмоционального состояния, мы обнаружили в трех воспоминаниях. Например: «...упала, подвернув руку. Мне снег сразу показался не белым, а каким-то серым и колючим, а лед не голубым — а черным. И, вообще, вокруг деревья некрасивые» (см. также пример 23).

Чрезмерно обостренное чувство вины формирует закрытый внутриличностный конфликт на основе переживания чувства собственной неполноценности, заставляет человека всю жизнь испытывать неуверенность в себе и мнительность в отношении возможных неблагоприятных оценок окружающих.

*Пример 31. Чувство вины при заболевании. «В 12 лет заболела желтухой. Сразу возникло чувство вины, т.к. от врача узнала, что эта болезнь распространяется через грязные руки и туалет. Мучилась в поисках причины моего заражения... Очень четко запомнила все пребывание в больнице, все процедуры, бесконечные уколы до обмороков. Страх, что последствия останутся на всю жизнь, заставил очень четко соблюдать диету... Сейчас вспоминается холодная чужая казенная обстановка, но при каждой встрече с врачом, от зубного до гинеколога, на вопрос: „Желтухой болели?“ возникает желание оправдаться: „Последствий нет, дети здоровы, печень здоровая“».*

Можно предположить, что такое чувство вины у ребенка возникает под влиянием значимых взрослых, от мнения которых дети зависят и чьи оценки они усваивают и затем делают их своими. В отличие от этого, в тех случаях, когда взрослые поощряют ребенка в его усилиях справиться с неприятными и болезненными ощущениями, это может способствовать формированию совсем других черт характера — терпеливости, ответственности, самоконтролю, уверенности в себе, соответствующих гармоничной внутренней картине болезни. Например: «Стало так больно, что я напугалась, что могу напугать бабушку криком, Я стиснула зубы и вся съежилась, стараюсь не думать о боли. Потом я была очень горда, когда бабушка говорила, что я очень терпеливая». Или: «Операция удаления гланд в 6 лет... Врач говорила, что ей легко было, что я хорошо себя веду. Я рада, что молодец, что хвалят... Тепло, уютно, вкусно плюс ощущение выполненного долга».

Особое место в воспоминаниях занимают ситуации, в которых взрослый, будучи ребенком, испытал сильный интерес к тому, что с ним произошло, а также ситуации, которые позволили ребенку осознать свою ответственность за происходящее, свои силы и возможности, по-новому взглянуть на себя, повысить к себе самоуважение. Мы уже говорили о том, что страх часто связан с интересом. Люди способны совершать рискованные поступки, преодолевать опасности, узнавать новое, неизведанное из-за того, что это им интересно. По-видимому, интерес и желание самостоятельно справиться с трудностями, возникающие в ситуации боли и болезни, более свойственны детям с определенным личностным складом: пытливым, любознательным, склонным к риску.

*Пример 32. Сочетание интереса, страдания и страха в ситуации ожога. «В 10 лет... я облил себе левую область лица (точнее, область уха) горячей соляной. Было очень больно, ожоговые пузыри лопались, жидкость текла по щеке. Но в этом случае... был почему-то не страх перед последствиями, а сильный интерес ко всему происходящему. Мне было интересно находиться в центре такой необычной ситуации. Интересно настолько, что я даже забыл о боли... Выбило меня из этого состояния интереса только одно — глаза матери... Единственно, после выхода из больницы у меня были некоторые опасения, что левая сторона лица останется обгоревшей. Однако эти опасения вскоре прошли... К этому хочу добавить, что подобное отношение к болезням у меня осталось до сих пор...»*

*Пример 33. Преодоление боли и страдания в ситуации испытания себя. «В детстве я была в гостях у соседской девочки. Я предложила игру: оторвать листья фикуса и спрятаться с ними под стол, накрытый тяжелой плюшевой скатертью. Мимо стола сновали взрослые, а мы в темноте намазывали мякотью фикуса руки. Было таинственно и отважно. Минут через 5 (так показалось) вдруг в руках появи-*

лась острая боль. Стало страшно, очень больно и ответственно. При этом жаловаться и звать на помощь было нельзя, так как могло бы попасть еще больше. Руки горели огнем, но мы молчали. Потом девочку позвал дедушка, и ее увели. А я сидела, положив негнущиеся кисти рук на колени, давилась слезами. И, конечно, была уверена, что рук у меня уже не будет. Жжение было нестерпимым. Это помню так отчетливо, будто прошло 5 минут. Чем все закончилось со взрослыми — не помню. А с болью — утихла понемногу».

В последнем примере впервые встречается мотив наказания: девочки терпят боль, в том числе и потому, чтобы не быть наказанными.

Если во время болезни человек усилием воли сумеет преодолеть возникшую боль, это коренным образом может повлиять на его отношение к себе. Приведем эти воспоминания.

**Пример 34. Любопытство, боль, стыд, страх, жалость к другим и желание преодолеть болезнь при спазме желудка.** «Мои воспоминания связаны с сильным болезненным приступом спазма желудка в 12 лет... Мне было вначале любопытно, что будет дальше. При этом я изо всех сил старалась скрыть эту боль. Мне было стыдно перед ребятами признаться в своей беспомощности, а особенно я боялась преподавателя физкультуры, который в это время при всех доводил до слез очередного моего одноклассника... Когда меня уже в раздевалке подхватили одноклассники и принесли домой, сразу же вызвали маму. Мне было очень жаль доктора, который ничего не мог сделать для уменьшения боли, жалко маму. И хотя я могла бы еще терпеть, но мне надоело чувствовать себя больной и беспомощной. Это состояние я просто отвергала. Я решила, что сейчас я встану, съем несколько кусочков картофеля и все пройдет. Все так и произошло. С тех пор я так и поступала. Я поверила в свои силы, в силу своей мысли. И практически все боли у меня уходили немедленно».

Девочка-подросток, испытывая сильную боль, переживает целую гамму эмоций и чувств, так или иначе связанных с другими людьми: стыд перед одноклассниками, страх перед учителем, жалость к матери и врачу. Все эти социально обусловленные эмоции заставляют ее принять решение «отвергнуть болезнь» (механизм **отчуждения**) и самостоятельно справиться с болью. Самым ценным в этом переживании является то, что оно помогает человеку поверить в свои силы, в свое умение саморегуляции функциональных состояний, помогает сохранить эту веру в течение всей жизни.

**Пример 35. Ощущение физической слабости, желание ее преодолеть и выжить** несмотря ни на что при лихорадке. «По всей видимости, больше всего у меня осталась в памяти болезнь — лихорадка. Я очень хорошо запомнил, что при комнатной температуре 20–25 градусов было так холодно, что никакие одеяла и одежда не помогали, невыносимая дрожь, бесконечный упадок сил. Я не способен был периодами даже сидеть, не говоря уже о работе хотя бы по дому. Ребенком я понял, что если эту болезнь не побороть своей волей, то конец. Что я предпринял? Так как я был очень хороший пловец, а у меня рядом с домом было правительственное озеро длиной 3 км и шириной тоже... на свой страх и риск я переплыл с сопровождающим озеро. И, как ни странно, болезнь отступила. Потом я помог вылечиться трем своим братьям и маме...»

Вот поэтому я уже 30 лет интересуюсь медицинскими вопросами, чтобы безошибочно помочь своим близким и тому, кто пожелает моей помощи. Для этого я учился у многих специалистов разного направления много-много лет. И продолжаю учиться. Меня уже не остановить».

Эти примеры показывают, что не только интерес, отношения с другими людьми, но и желание человека справиться с неприятными ощущениями и трудной жизненной ситуацией могут помочь ему преодолеть болезнь, почувствовать себя сильнее, мудрее, совершеннее и даже взрослее. Опыт страха и страдания, который дети приобретают во время болезни, может на всю жизнь нанести ребенку психическую травму. И в то же время, именно он может стать тем неоценимым опытом, который научит терпению, состраданию и сопереживанию, сделает добрее, сформирует желание помочь слабым и попавшим в беду. Как все произойдет в каждом конкретном случае — во многом зависит от окружающих ребенка взрослых, которые очень часто сохраняют воспоминания о том, как они болели в детстве.

*Пример 36. Ощущение сильной физической боли. «Совершая поездку на автомобиле, мы попали в аварию. Последствия для меня — множественные переломы ребер, ключицы. Боль страшная. Сейчас вспоминаю это, даже просто увидев человека с переломом руки, ноги. Боюсь аварийных ситуаций на дороге, однако сама вожу автомобиль и не думаю, что повторение возможно. Во всяком случае, стараюсь избежать повторения такой ситуации.*

*Мне бы не хотелось причинить кому-либо такую же боль».*

\* \* \*

Болезнь, будучи типичным психотравмирующим событием, вызывает разнообразные изменения психики ребенка. Это — отрицательные эмоциональные реакции и состояния, внутренние конфликты и даже перестройка всей его личности. Ребенок погружается в болезнь и, образно говоря, живет своей болезнью. Ему неприятны изменения внешности и многочисленные болезненные ощущения, которые его пугают и заставляют страдать. Он неизбежно испытывает страхи, в том числе страх смерти. Его тяготят ограничение свободы, одиночество и отсутствие поддержки. Все эти отрицательные переживания усугубляются при госпитализации ребенка и разлуке с родными и близкими. По данным литературы, пребывание в больнице — одна из самых частых психотравмирующих ситуаций, которая делает детей особенно ранимыми, уязвимыми и даже может привести к формированию невроза. Так, страдание и страх являются основными эмоциональными переживаниями детей, помещенных в хирургический стационар для обследования и операции. При этом страх у ребенка вызывают самые разные объекты: сама болезнь, больница, предстоящая операция и лечебные процедуры, врачи и медицинский персонал и даже тот факт, что другие люди могут узнать о его тревоге и переживаниях. Этот последний момент побуждает детей прятать свои эмоции глубоко внутри и скрывать их от окружающих. Отметим также, что отсутствие у больного ребенка ясной информации по поводу его болезни, выписки и ближайшего будущего, а также перекладывание на него ответственности за возникновение заболевания и запугивание больницей, лечением и врачами — существенно увеличивают выраженность тревоги и страха.

Вместе с тем, переживание одиночества на эмоциональном фоне может способствовать осознанию своего места в мире. И тогда для некоторых детей и подростков болезнь становится тем значимым событием, которое способствует росту их самосознания, заставляет изменить отношение и уровень требований к самому себе и окружающим людям. Нередко в результате пережитого дети быстрее взрослеют. Они становятся способными принять на себя вину за возникновение заболевания и ответственность за состояние своего здоровья. Они приходят к выводу о необходимости лечиться с помощью врачей, лекарств и болезненных процедур, к мысли о необходимости взаимопомощи между людьми.

Воспоминания о болезнях, перенесенных в детском и подростковом возрасте, надолго сохраняются в памяти и могут оказывать влияние на весь психический склад человека. Приведенный нами анализ рассказов взрослых людей о своих детских болезнях и травмах

показывает, что в зависимости от вида перенесенного заболевания эмоциональная окраска воспоминания может быть различной. Страх и страдание чаще всего ассоциируются с травмами, ожогами, пребыванием в больнице и высокой температурой, а радость — с простудными и некоторыми инфекционными болезнями. В первом случае результатом болезни могут стать закрепившиеся в личности ребенка черты осторожности и боязливости, а во втором — желание еще поболеть, вновь оказаться в центре заботы и внимания родителей.

Страх и другие отрицательные эмоции, переживаемые во время болезни, стимулируют автоматическое включение психологических защитных механизмов: отрицания, рационализации, вытеснения, проекции. В этой связи самым интересным для нас оказалось проявление у больных детей подсознательного защитного механизма *отчуждения*. Отчуждение (возможность выйти за пределы собственного «Я») позволяет ребенку не только отмежеваться от своей болезни и провести между нею и собой внутреннюю границу, но также занять активную позицию по отношению к болезни как неприемлемой части своего «Я».

Сложные стрессовые обстоятельства болезни побуждают детей использовать и осознанные стратегии совладания (копинг-стратегии). На уровне личных копинг-ресурсов одной из эффективных явилась интеллектуальная стратегия **обдумывания**, поиска выхода из неприятной ситуации, ведущая к конкретному решению проблемы, а на уровне ресурсов окружающей среды — *способность получать эмоциональную поддержку* как от родных и близких, так и от любимых животных и даже неодушевленных предметов. Хочется отметить, что правильная организация среды вокруг больного ребенка не только существенно облегчает детское самочувствие и настроение, но и учит его самого активно использовать имеющиеся возможности. Игрушки, книжки, мультфильмы, музыка, домашние животные и, самое главное, общение с заботливыми и понимающими родителями и доброжелательным медицинским персоналом — вот главные составляющие, способствующие выздоровлению заболевшего ребенка. Дети ждут помощи от своих родителей и очень хотят верить своим врачам. Выражая сочувствие ребенку, разделяя с ним боль, страх и горе, оказывая практическую помощь, поддерживая надежду на выздоровление — взрослые берут на себя часть его страданий и тем самым уменьшают страдания ребенка. Психологическая поддержка и лечебные процедуры выступают как своеобразная психологическая защита ребенка «со стороны». При этом очень важно, чтобы взрослые сумели разъяснить ребенку необходимость соблюдения режима, убедили его в необходимости лечиться, изменили неправильные представления о ребенке о болезни и скорректировали неадекватные способы эмоционального реагирования на нее. Осознанно и неосознанно запечатлевая, как ведут себя взрослые, ребенок не только фиксирует полоролевые стереотипы поведения, но и учится справляться со стрессовыми ситуациями, формируя эффективные копинг-стратегии «решение проблем» и «поиск социальной поддержки», а также те свойства личности, которые помогут ему сделать счастливой свою взрослую жизнь.



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изнеженность делает характер детей тяжелым, вспыльчивым и очень впечатлительным к мелочам. Наоборот, чрезмерно грубое порабощение детей делает их приниженными, ненавидящими людей, так что в конце концов они становятся непригодными для совместной жизни.

Платон

В своей знаменитой книге «Психология „Я“ и защитные механизмы» Анна Фрейд писала, что объективная опасность и депривация побуждают человека к интеллектуальным подвигам и изобретательным попыткам разрешить свои трудности, тогда как объективная безопасность и изобилие делают его довольно глупым [110]. Тем самым она еще раз подчеркивала свою мысль о том, что организация защитного процесса — важная и необходимая составная часть развития личности ребенка. Ребенок незрел до тех пор, пока его инстинктивные желания и их осуществление разделены между ним и его окружением так, что желания остаются на стороне ребенка, а решение об их удовлетворении — на стороне внешнего мира. Шансы ребенка стать здоровым, независимым и ответственным во многом зависят от того, насколько его собственное «Я» способно справиться с внешним и внутренним дискомфортом, т.е. защитить себя и быть способным самостоятельно принимать решения. Тот опыт, который дети приобретают, переживая и преодолевая трудные и неприятные жизненные ситуации, неизбежно приводит не только к изменениям их психической сферы, но также к перестройке всей личности...

Спецификой становления детской системы защиты является то, что первоначально она проявляется на уровне двигательных (поведенческих) реакций при участии элементарных психических функций. Постепенно усложняющиеся автоматические изменения поведения, возникающие в ответ на травмирующее воздействие, раздражитель, впечатление, обеспечивают приспособляемость ребенка к новым жизненным ситуациям. К основным детским защитным поведенческим реакциям относят: *отказ (пассивный протест), оппозицию (активный протест), имитацию и компенсацию*. Поведенческие реакции экспрессивны, доступны внешнему наблюдению и регистрации, поэтому позволяют ребенку не только осуществлять определенные изменения во внешней среде, но также привлечь к себе внимание окружающих взрослых. Позднее формируются психологические защитные механизмы, в реализации которых, в первую очередь, принимают участие психические функции: от восприятия и эмоций до памяти и мышления. Это: *отрицание, подавление, вытеснение, проекция, идентификация, замещение, сновидение, сублимация, отчуждение*. Они позволяют ребенку адаптироваться к среде не за счет изменения внешнего мира, а за счет внутренних изменений — трансформации картины мира и образа своего «Я».

Большую роль в становлении системы защиты играют ранние отношения между ребенком и его родителями. Ошибочно выбранный родителями стиль взаимодействия с ребенком, нарушение коммуникации в семье — могут стать препятствием в реализации его базовых потребностей в безопасности, принятии, автономии и, тем самым, стимулировать формирование чрезмерного или неадекватного способа защиты. Неэффективно организуя эмоциональные отношения с ребенком, систему поощрений и наказаний, родители могут невольно вызывать и усиливать детские страхи и тревоги — одно из важнейших условий возникновения потребности в психологической защите. Родитель также выступает для ребенка в качестве модели для подражания, внешние характеристики которой он может первоначально имитировать, а затем переводить на уровень действующей защиты своей личности.

Психологическая защита включается автоматически, независимо от сознательных желаний и намерений человека. Однако будучи существом социальным, сознательным и самостоятельным, личность способна разрешать внутренние и внешние конфликты, бороться

с тревогой и напряжением не только автоматически (неосознанно), но также руководствуясь специально сформулированной программой. Для обозначения сознательных усилий личности, предпринимаемых в ситуации психологической угрозы, используется понятие копинг-поведения, или осознанного совладания со стрессом. По своему содержанию «копинг-стратегия» является более широким понятием, чем «психологический защитный механизм». Каждая из множества поведенческих, эмоциональных и интеллектуальных копинг-стратегий личности может рассматриваться не только как осознанный вариант психологической защиты, но и включать в себя сразу несколько таких стратегий.

Поступление ребенка в школу и включение в новую учебную деятельность приводит к заострению эмоциональных свойств его личности. Учеба требует от ребенка дифференцированности восприятия, произвольности внимания и памяти, сформированности мыслительных операций обобщения и отвлечения. Однако у детей такого возраста познавательные функции еще находятся в процессе формирования. Вызванное объективными причинами несоответствие некоторых детей требованиям учебной деятельности порождает трудности в обучении и заставляет их переживать. Школьная жизнь, новая социальная ситуация, переживается как чрезвычайная также потому, что она ставит ранее свободного в своих желаниях ребенка в состояние зависимости, формируя конфликт «хочу» — «надо». Такая зависимость от мнений и оценок родителей, учителя и сверстников побуждает детей к сравнению себя с другими, к осознанию своих физических и психологических особенностей. Однако процесс осознания себя всегда идет через *переживание*. Осмысленная ориентировка в собственных переживаниях, их обобщение и борьба, формирование самооценки и самоуважения является для детей непростой работой и провоцирует повышение общей эмоциональности. Характерными отклонениями свойств личности младших школьников становятся *напряженность, тревожность, чувствительность, робость, легкая возбудимость*. В сочетании с низким самоконтролем и недостаточным пониманием социальным нормативов, эти личностные свойства обуславливают трудности адаптации ребенка и провоцируют включение защиты. Подтверждением этому служат результаты проведенной нами диагностики вариантов формирования типа личности у 257 учащихся от 7 до 11 лет. Самыми частыми у них оказались интровертированный (20,1%), тревожный (19,4%) и доминирующий (17,4%) типы. Характерной особенностью школьников таких типов является повышенная эмоциональность и, соответственно, различные варианты трудностей адаптации. Гармоничный тип, который обеспечивает наиболее эффективную приспособляемость ребенка к окружающему миру и является, по данным литературы, самым частым у детей исследованного нами возраста, — в нашей выборке был представлен только в 12,2% наблюдений.

Прочитав эту книгу, вы увидели, что систему защиты у детей мы начали изучать с анализа особенностей их защитного поведения. При этом мы руководствовались следующими соображениями. Во-первых, логичнее начинать исследование проблемы с того аспекта, который легче фиксировать: первичная защита у ребенка осуществляется в виде врожденных действий. Во-вторых, такие поведенческие акты «зримы»: их может наблюдать и регистрировать не только специалист — психолог, но и любой другой взрослый человек. И, в-третьих, сами дети — младшие школьники, принявшие участие в нашем исследовании, — были способны замечать особенности своего защитного поведения и отдавать себе в них отчет, т.е. осознавать. Это позволяло нам взглянуть на детскую защиту не с точки зрения взрослых, а **глазами самих детей**.

Мы экспериментально определили совокупность копинг-стратегий, которые младшие школьники предпочитают использовать в трудных для себя жизненных ситуациях и те из них, которые больше всего детям помогают. Это стратегии: «сплю»; «рисую, пишу, читаю»; «прошу прощения, говорю правду»; «обнимаю, прижимаю, глажу»; «гуляю, бегаю, катаюсь на велосипеде»; «старюсь расслабиться, оставаться спокойным»; «гуляю вокруг дома или по улице»; «смотрю телевизор, слушаю музыку»; «играю во что-нибудь»; «остаюсь сам по себе, один»; «мечтаю, представляю»; «молюсь». На первый взгляд кажется, что

все эти способы самопомощи взрослые люди прекрасно знают. Однако на практике они эти знания применяют не всегда. По нашему мнению, воспитывающие ребенка взрослые должны не только знать эти стратегии, но также использовать их, понимая, за счет чего они способны помочь ребенку справиться с внутренним напряжением и беспокойством. Для этого мы раскрыли содержание этих стратегий и максимально подробно обсудили их осознанные и неосознанные составляющие.

Обнаружено, что приверженность детей тем или иным реакциям и стратегиям защитного поведения во многом определяется их полом, возрастом, свойствами и типом личности. Так, например, отличающая мальчиков большая потребность в калориях и способах их расходования находит свое отражение в том, что копинг-стратегия «ем» помогает им лучше, чем девочкам. И стратегию «сплю» они предпочитают использовать чаще девочек. Различие по фактору социальной агрессии проявляется в большей склонности мальчиков прибегать для разрядки внутреннего напряжения к стратегиям «борюсь, дерусь» или «дразню кого-нибудь». Напротив, слабость и подчиненность девочек как представителей женского пола выражается в их большей потребности в тесной привязанности, в защите, в желании разрешать трудности, опираясь на силу и помощь другого лица. Отчетливо выявилось, что, выстраивая свое защитное поведение, дети опираются на присущие им личностные свойства. Отличающие каждого конкретного ребенка эмоциональные и поведенческие отклонения свойств личности можно рассматривать как своеобразные «психологические орудия», которые они в дальнейшем используют для защиты. Обуславливая расстройства приспособляемости в определенных жизненных ситуациях, эти отклонения в то же время служат важным инструментом для снятия у ребенка чувства внутреннего напряжения и беспокойства, к которому дети вначале автоматически, а затем все более и более осознанно прибегают.

Использованный в настоящем исследовании авторский метод анализа детских рисунков и рассказов позволил не только зафиксировать, но также и проследить особенности функционирования механизмов психологической защиты. Благодаря действию защиты одна часть инстинктивных желаний ребенка вытесняется, другая — направляется на другие цели. Одни внешние события игнорируются, другие — переоцениваются в нужном для ребенка направлении. Защита позволяет детям отвергать некоторые стороны своего «Я», приписывать их посторонним лицам или, напротив, дополнять свое «Я» за счет качеств, «захваченных» у других людей. Такое преобразование информации дает ребенку возможность сохранить устойчивость представлений об окружающем мире, о себе и своем месте в мире, чтобы не потерять опоры, ориентиров и самоуважения.

Нам удалось определить и описать у детей младшего школьного возраста психологические защитные механизмы отрицания, подавления, вытеснения, проекции, идентификации, рационализации, замещения, сновидения, сублимации, отчуждения, а также раскрыть их конкретное содержание. Приведенные примеры проявления психологической защиты у детей позволяют оценить ее как **комплексную и целостную**. Показано, что обычно в защитных процессах у ребенка участвует не один, а сразу **несколько защитных механизмов**. Именно их **совместное участие предопределяет целостную реакцию ребенка на ситуацию с целью более эффективной психической адаптации личности**. В то же время, каждый из выделенных у детей и рассмотренных в этой книге защитных механизмов вносит свой особый вклад в организацию защитного процесса.

В этой книге мы также рассмотрели ряд жизненных ситуаций, вызывающих у младших школьников состояние внутреннего напряжения и дискомфорта. И подробно, на конкретных примерах, проанализировали болезнь как одну из самых типичных психотравмирующих ситуаций. Заболевший ребенок неизбежно испытывает страх и страдание. Его тяготят ограничение свободы, одиночество и отсутствие поддержки. Эти переживания усугубляются госпитализацией ребенка и вынужденной разлукой с родными и близкими, отсутствием у него информации о болезни и ее последствиях, а также запугиванием ребенка больницей и врачами. Сложные и непонятные обстоятельства болезни стимулируют авто-

матическое включение психологических защитных механизмов, а также побуждают детей использовать стратегии совладающего поведения. Показано, что уровень организации помощи больным детям со стороны окружающих их лиц в одних случаях может нанести им дополнительную психическую травму, а в других — не только существенно улучшить детское самочувствие и настроение, но и научить их самих активно использовать собственные копинг-ресурсы и ресурсы среды.

Одним из важных моментов исследования явилась разработка **технологии выявления психологической защиты у детей**. Ее создание было основано на опыте работы психологов с младшими школьниками. Обучая детей на уроках психологии в школе распознавать свои эмоциональные состояния, выражать и отреагировать их посредством рисунков и рассказов, мы закономерно пришли к технологии изучения типичных для детей стратегий и механизмов защиты. Ее основными этапами мы считаем следующие:

1. Выявление основных жизненных ситуаций, вызывающих у детей состояние внутреннего напряжения и беспокойства (с помощью специально подобранных тематических рисунков и тем письменных рассказов).

2. Анализ детских рисунков и рассказов и на этой основе — формализованное описание значимых переживаний детей в этих ситуациях, выявление специфики функционирования психологических защитных механизмов и стратегий совладающего поведения.

3. Определение наиболее часто используемых и наиболее эффективных копинг-стратегий ребенка и сопоставление их с нормой, т.е. соотнесение с влиянием пола, возраста, свойствами и типом личности.

4. Обсуждение с ребенком и/или его родителями особенностей его защиты, а также конкретного содержания характерных для данного ребенка социально одобряемых и социально не одобряемых стратегий совладания со стрессом (с целью создания условий для его оптимального поведения в проблемных, психотравмирующих ситуациях).

В настоящее время эта технология используется нами не только в рамках динамического наблюдения и развития личности ребенка — школьника, но также в процессе психологического консультирования здоровых и больных детей и их родителей.

Методика воплощения в рисунках проблем и переживаний и составления рассказов об их содержании в режиме диалога ребенка с психологом позволяет детям посредством визуализации не только описать словами и осознать свои проблемы, но и разделить их с другим человеком. Ребенок переносит на бумагу свое беспокойство и напряжение, учится словами обобщать свое переживание. Осознает связь между состояниями тела и духа для последующего контроля за ними. Посредством письменной речи приобретает свободу самовыражения и реализует потребность излагать собственные мысли и чувства. Такая работа не только способствует развитию детского самосознания, но и содержит в себе терапевтический эффект, нормализуя состояние ребенка. Кроме того, она позволяет своевременно предотвратить задержку развития и перевести ребенка с уровня эмоционального реагирования на «вредности» к умению рассказать собеседнику о том значимом, что происходит в его внутреннем мире.

Отметим, что психолог не сразу приобретает умение организовать психологический «дренаж» в беседе с ребенком с целью его психического очищения и облегчения. Только систематическое живое творческое взаимодействие с детьми обеспечит специалисту тот практический опыт, который позволит ему не только понять, но и почувствовать, какие темы для рисунков избрать, какие вопросы ребенку задавать и на чем сосредоточить основное внимание в диалоге. Без такого опыта работы глубокое понимание проблем ребенка, специфики его внутреннего мира и поведения является трудно достижимым.

В этой книге мы привели пять комплексных примеров работы с детьми или с семьями, чтобы подробнее осветить различные аспекты функционирования детской защиты. Общим моментом во всех случаях такой работы явилась основополагающая **роль страхов и тревог в формировании психологических защитных механизмов и копинг-поведения у детей**. Разнообразие детских страхов в рисунках и рассказах ребят проявилось

чрезвычайно ярко. Как считала А.Фрейд, уже в сороковые годы XX века реального страха у детей было гораздо больше, чем могло бы быть. Интересно, что бы она сказала о нашем времени!

Второй важный момент, который можно проследить в приведенных нами случаях взаимодействия с детьми, — это **роль детско-родительских отношений и семейных норм** в формировании стиля защиты. Так, слишком большая привязанность ребенка к матери и боязнь потерять ее любовь, чрезмерная моральная нормативность семьи — нередко заставляют детей слепо следовать требованиям и обязательным порядкам, установленным их родителями. Такое, зачастую лишненное всякой разумности, руководство принципом взрослого «надо» в ущерб собственному детскому «хочу», может привести к назреванию душевных конфликтов, запуску неэффективной защиты и, как следствие, — к аномалии личности ребенка.

Третий аспект, на который нам хотелось бы обратить внимание, — это **дефицит психолого-педагогических знаний у родителей**. Зачастую они не знают проблем своих детей и не задумываются о том, как нормализовать их психическое состояние. Руководствуясь ложно понимаемым благополучием ребенка, родители нередко сами создают такие ситуации, которые вынуждают детей защищаться неадекватно. В этой связи мы очень надеемся, что те родители, которые ощущают дефицит информации в области детской психологии, сумеют воспользоваться материалами, представленными в этой книге. К большому сожалению, наш опыт общения с родителями показал, что не все они склонны или готовы к восприятию психолого-педагогических знаний. Поэтому, по нашему убеждению, детские психологи, работающие в образовательных учреждениях, должны в первую очередь концентрироваться на работе с личностью ребенка, формируя у него самого психологическую грамотность и умение справляться с личными трудностями.

Психокоррекционный и психотерапевтический подход, которого мы придерживаемся, работая с психологической защитой ребенка, заключается в создании условий для осознания детьми неэффективности некоторых форм своего защитного поведения и формирования осознанных стратегий совладания с внутренним напряжением и беспокойством в трудных и неприятных жизненных ситуациях. Постепенный отход от поведенческих реакций и переход к более сложным и приемлемым формам защитного поведения основаны на осознании ребенком того, как он действует, формировании осознанных действий и, затем, на постепенном привыкании действовать по-новому, в соответствии с социальными нормативами и ожиданиями. Работа специалистов, помогающих ребенку правильно сформировать защитное поведение, способствует развитию его личности, повышению социальной приспособляемости, а также профилактике пограничных психических расстройств. В этом плане неоценимой является роль как родителей, так и воспитателей ребенка, которые должны включиться в этот процесс как можно раньше и целенаправленно расширять стратегии его совладающего поведения.

Мир вокруг нас постоянно усложняется, и, чтобы быть ему адекватным, необходимым условием является постоянное усложнение защиты и расширение ее репертуара. При этом будем иметь в виду — мир детей отличается от мира взрослых. Многие взрослые представляют мир ребенка как свой собственный мир, но только уменьшенный в масштабе. Это не так. Детей интересуют и волнуют проблемы, которые взрослым могут показаться несерьезными. Они попадают в трудные и неприятные ситуации, которые взрослые могут даже не заметить. Дети используют иные стратегии преодоления стресса, и у них — другие друзья. Мир взрослых прагматичен и рационален. Он предсказуем, структурирован и определен. Мир детей еще не имеет четких границ. Он в каждый миг может открыться ребенку по-новому и вызвать полярные отклики в его душе — от ужаса до восторга. Поэтому душу детей переполняют эмоции. К сожалению, об этих эмоциях они часто не могут рассказать словами и благодаря этому прибегают к более зрелым и эффективным стратегиям защиты. **Дети еще не знают, как сказать. Помочь им сказать могут только взрослые.**

# ПРИЛОЖЕНИЯ

## Приложение I

### Средние значения факторов у детей с различными вариантами типа личности

| Фактор    | Вариант типа личности |           |            |                |           |              |                    |           |              |           |  |           |
|-----------|-----------------------|-----------|------------|----------------|-----------|--------------|--------------------|-----------|--------------|-----------|--|-----------|
|           | Гармоничный           |           | Конформный | Чувствительный | Тревожный | Доминирующий | Интровертированный |           | Инфантильный |           | С задержкой интеллектуального развития |           |
|           | I                     | II        |            |                |           |              | I                  | II        | I            | II        | I                                      | II        |
| <b>A</b>  | 7,25±0,53             | 6,00±0,39 | 8,17±0,70  | 7,79±0,46      | 5,40±0,21 | 5,51±0,27    | 4,18±0,28          | 3,00±0,38 | 4,43±0,35    | 4,11±0,51 | 4,50±0,28                              | 5,44±0,47 |
| <b>B</b>  | 8,00±0,33             | 6,08±0,31 | 3,83±0,48  | 5,53±0,35      | 5,12±0,31 | 6,16±0,25    | 6,46±0,25          | 4,77±0,51 | 4,21±0,44    | 4,89±0,61 | 3,00±0,71                              | 2,33±0,47 |
| <b>C</b>  | 7,25±0,41             | 5,79±0,39 | 7,33±0,56  | 6,53±0,39      | 5,10±0,24 | 5,80±0,26    | 4,13±0,23          | 3,85±0,44 | 4,07±0,33    | 4,78±0,43 | 3,25±0,63                              | 4,78±0,52 |
| <b>D</b>  | 3,88±0,52             | 5,46±0,41 | 4,33±0,49  | 3,84±0,45      | 5,48±0,22 | 6,31±0,25    | 7,13±0,26          | 7,15±0,37 | 6,39±0,28    | 4,67±0,33 | 4,00±1,08                              | 4,56±0,34 |
| <b>E</b>  | 7,13±0,74             | 5,58±0,37 | 4,33±0,71  | 4,63±0,35      | 4,82±0,25 | 6,78±0,27    | 6,97±0,22          | 5,77±0,57 | 5,46±0,32    | 5,44±0,73 | 2,00±0,71                              | 3,67±0,55 |
| <b>F</b>  | 4,63±0,38             | 5,29±0,31 | 5,00±0,97  | 4,74±0,48      | 4,76±0,24 | 6,51±0,28    | 5,67±0,30          | 5,85±0,58 | 5,64±0,32    | 5,89±0,61 | 3,25±0,62                              | 4,22±0,66 |
| <b>G</b>  | 6,63±0,42             | 5,79±0,38 | 7,83±0,60  | 7,37±0,45      | 6,28±0,23 | 4,11±0,24    | 4,28±0,20          | 3,77±0,34 | 5,50±0,29    | 4,67±0,34 | 5,75±0,48                              | 8,00±0,50 |
| <b>H</b>  | 6,63±0,65             | 6,21±0,44 | 7,17±0,65  | 5,84±0,37      | 4,36±0,22 | 5,51±0,29    | 3,00±0,25          | 2,92±0,38 | 4,46±0,47    | 4,33±0,41 | 5,25±1,25                              | 4,78±0,46 |
| <b>I</b>  | 6,00±0,46             | 6,00±0,40 | 6,17±0,65  | 7,37±0,47      | 6,96±0,27 | 5,22±0,26    | 5,44±0,26          | 5,54±0,37 | 5,21±0,30    | 6,33±0,33 | 6,25±0,75                              | 7,89±0,51 |
| <b>O</b>  | 4,38±0,63             | 5,96±0,36 | 4,17±0,40  | 5,68±0,24      | 7,34±0,20 | 6,71±0,28    | 8,21±0,25          | 8,00±0,55 | 5,89±0,34    | 6,33±0,44 | 7,50±0,50                              | 6,78±0,55 |
| <b>Q3</b> | 7,13±0,35             | 5,50±0,32 | 7,83±0,60  | 6,42±0,35      | 6,28±0,22 | 4,38±0,23    | 4,15±0,23          | 3,46±0,24 | 4,75±0,24    | 4,67±0,44 | 5,25±0,63                              | 8,22±0,52 |
| <b>Q4</b> | 4,13±0,44             | 6,13±0,46 | 3,33±0,84  | 4,26±0,38      | 6,06±0,25 | 7,56±0,28    | 8,82±0,22          | 8,08±0,33 | 6,89±0,35    | 7,11±0,59 | 4,25±0,48                              | 4,44±0,47 |

**Опросник копинг-стратегий школьного возраста**

Фамилия \_\_\_\_\_

Имя \_\_\_\_\_ Возраст \_\_\_\_\_

Класс \_\_\_\_\_ Школа \_\_\_\_\_ Дата \_\_\_\_\_

**Инструкция**

1. Подумай о том, что ты делаешь, когда чувствуешь напряжение или беспокоишься о чем-то. Обычно это бывает, когда случаются неприятные события.

2. Отметь крестиком в I столбце те копинг-стратегии (способы поведения), которые ты чаще всего используешь в трудных и неприятных для себя ситуациях.

| Способы поведения   | I | II |
|---|---|----|
| Остаюсь сам по себе, один   |   |    |
| Кусаю ногти или ломаю суставы пальцев   |   |    |
| Обнимаю или прижимаю к себе кого-то близкого, любимую вещь или глажу животное (собаку, кошку и пр.) |   |    |
| Плачу и грущу   |   |    |
| Мечтаю, представляю себе что-нибудь   |   |    |
| Делаю что-то подобное   |   |    |
| Гуляю вокруг дома или по улице  |   |    |
| Рисую, пишу или читаю что-нибудь  |   |    |
| Ем или пью  |   |    |
| Борюсь или дерусь с кем-нибудь  |   |    |
| Схожу с ума   |   |    |
| Бью, ломаю или швыряю вещи  |   |    |
| Дразню кого-нибудь  |   |    |
| Играю во что-нибудь   |   |    |
| Бегаю или хожу пешком   |   |    |
| Молюсь  |   |    |
| Прошу прощения или говорю правду  |   |    |
| Сплю  |   |    |
| Говорю сам с собой  |   |    |
| Говорю с кем-нибудь   |   |    |
| Думаю об этом   |   |    |
| Стараюсь забыть   |   |    |
| Стараюсь расслабиться, оставаться спокойным   |   |    |
| Гуляю, бегаю, катаюсь на велосипеде   |   |    |
| Смотрю телевизор, слушаю музыку   |   |    |
| Воплю и кричу   |   |    |

3. Теперь прочти этот список еще раз и во II столбце отметь крестиком те способы, которые тебе обычно помогают справиться с напряжением и беспокойством.

4. Напиши, что еще ты делаешь в такой напряженной, тревожной и неприятной ситуации.

5. Нарисуй на обороте листа ту неприятную ситуацию, которую ты вспомнил.

## Связь копинг-стратегий со свойствами личности

| Группа <sup>15</sup> | Копинг-стратегии                   | Свойства личности детей, которые чаще всего используют данную копинг-стратегию  | Свойства личности детей, которым больше всего помогает данная копинг-стратегия                            |
|----------------------|------------------------------------|---|---|
| I                    | Остаюсь один                       | Спокойный O+  | Осторожный F-   |
| I                    | Обнимаю, прижимаю, глажу           |   | Послушный E-  |
| I                    | Плачу, грущу                       | Замкнутый A-<br>Неуверенный в себе C-<br>Возбудимый D+<br>Недобросовестный G-<br>Робкий H-<br>Тревожный O+<br>Напряженный Q4+     |   |
| I                    | Борюсь, дерусь                     | Низкий интеллект B-<br>Легко возбудимый D-  |   |
| I                    | Молюсь                             | Послушный E-<br>Чувствительный I+<br>Тревожный O+   |   |
| I                    | Прошу прощения или говорю правду   | Низкий интеллект B-<br>Послушный E-<br>Осторожный F-<br>Чувствительный I+   | Послушный E-<br>Осторожный F-<br>Чувствительный I+  |
| I                    | Говорю сам с собой                 | Легко возбудимый D+<br>Склонный к риску F+<br>Недобросовестный G-<br>Тревожный O+   |   |
| I                    | Думаю об этом                      | Неуверенный в себе C-   |   |
| I                    | Стараюсь забыть                    |   | Открытый A+   |
| II                   | Кусаю ногти, ломаю суставы пальцев | Легко возбудимый D+<br>Недобросовестный G-  |   |
| II                   | Схожу с ума                        | Легко возбудимый D+<br>Склонный к риску F+<br>Недобросовестный G-<br>Низкий самоконтроль Q3-<br>Напряженный Q4-                   |   |
| II                   | Бью, ломаю, швыряю                 | Легко возбудимый D+<br>Доминантный E+<br>Склонный к риску F+<br>Недобросовестный G-<br>Низкий самоконтроль Q3-<br>Напряженный Q4+ | Легко возбудимый D+<br>Склонный к риску F+<br>Практичный I-<br>Низкий самоконтроль Q3-<br>Напряженный Q4+ |
| II                   | Дразню кого-нибудь                 | Низкий интеллект B-<br>Легко возбудимый D+<br>Низкий самоконтроль Q3-<br>Напряженный Q4+  | Низкий самоконтроль Q3-   |
| II                   | Воплю, кричу                       | Склонный к риску F+<br>Недобросовестный G-  | Склонный к риску F+<br>Низкий самоконтроль Q3-  |
| II                   | Сплю                               | Низкий интеллект B-<br>Добросовестный G+  | Низкий интеллект B-   |
| II                   | Ем, пью                            | Низкий интеллект B-<br>Тревожный O+   | Низкий интеллект B-<br>Тревожный O+   |

<sup>15</sup> I группа — единичные, не связанные с другими, стратегии, II группа — стратегии, входящие в диады, III группа — стратегии, входящие в комплексы.



| Группа | Копинг-стратегии                            | Свойства личности детей, которые чаще всего используют данную копинг-стратегию   | Свойства личности детей, которым больше всего помогает данная копинг-стратегия  |
|--------|---|--|---|
| II     | Стараюсь расслабиться, оставаться спокойным | Уравновешенный D–<br>Добросовестный G+<br>Расслабленный Q4–  | Открытый A+<br>Уверенный в себе C+<br>Уравновешенный D–<br>Послушный E–<br>Добросовестный G+<br>Высокий самоконтроль Q3+<br>Расслабленный Q4– |
| III    | Мечтаю, представляю                         |  | Расслабленный Q4–   |
| III    | Рисую, пишу, читаю                          | Низкий интеллект B–<br>Уравновешенный D–<br>Послушный E–<br>Осторожный F–<br>Добросовестный G+<br>Чувствительный I+<br>Высокий самоконтроль Q3+<br>Расслабленный Q4– | Низкий интеллект B–<br>Добросовестный G+<br>Высокий самоконтроль Q3+<br>Расслабленный Q4–   |
| III    | Говорю с кем-нибудь                         | Послушный E–<br>Осторожный F–<br>Высокий самоконтроль Q3+  |   |
| III    | Смотрю телевизор, слушаю музыку             | Замкнутый A–<br>Низкий интеллект B–  |   |
| III    | Играю в игру или во что-нибудь              | Низкий интеллект B–<br>Послушный E–<br>Осторожный F–<br>Чувствительный I+  | Низкий интеллект B–<br>Высокий самоконтроль Q3+<br>Расслабленный Q4–  |
| III    | Гуляю вокруг дома или по улице              | Низкий интеллект B–  | Добросовестный G+   |
| III    | Бегаю или хожу пешком                       | Замкнутый A–<br>Низкий интеллект B–<br>Чувствительный I+   | Низкий интеллект B–   |
| III    | Гуляю, бегаю, катаюсь на велосипеде         | Добросовестный G+<br>Высокий самоконтроль Q3+<br>Расслабленный Q4–   | Послушный E–<br>Высокий самоконтроль Q3+<br>Расслабленный Q4–   |

## ЛИТЕРАТУРА

1. Адаптированный модифицированный вариант детского личностного вопросника Р.Кеттелла (методические рекомендации) / составители Э.М.Александровская и И.Н.Гильяшева. — Л.: НПИ им. В.М.Бехтерева, 1985.
2. Адлер А. Понять природу человека. — СПб.: «Академический проспект», 1997.
3. Александр Ф., Селесник Ш. Человек и его душа: врачевание от древности до наших дней. — М.: «Прогресс — Культура», 1995.
4. Александровская Э.М. Типологические варианты формирования личности младших школьников, — М.: «Фолиум», 1993.
5. Александровский Ю.А. Пограничные психические расстройства. — (Руководство для врачей). — М.: «Медицина», 1993.
6. Ананьев Б.Г. Теория ощущений. — Л.: Изд. ЛГУ, 1961.
7. Ананьев Б.Г., Дворяшина М.Д., Кудрявцева Н.А. Индивидуальное развитие человека и константность восприятия. — М.: «Просвещение», 1968.
8. Бардиер Г.Л. Почему психолог похож на кота? Тонкости социально-психологической помощи взрослых детям. — СПб. — Рига: ПЦ «Эксперимент», 1997.
9. Бардиер Г.Л., Никольская И.М. Одаренные дети // Психологическая газета. — №1. — 1996.
10. Бардиер Г.Л., Никольская И.М. Уроки психологии в школе как личностно-ориентированный лонгитюд // Практическая психология в школе (цели и средства). — СПб.: «Иматон», 1997.
11. Бардиер Г.Л., Никольская И.М. Что касается меня... Сомнения и переживания самых младших школьников. — СПб. — Рига: ПЦ «Эксперимент», 1998.
12. Барто А.Л. Стихи детям. — М.: «Детская литература», 1966.
13. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. — М., 1993.
14. Блум Г. Психоаналитические теории личности. — М., 1996.
15. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности. — М.: МПА, 1995.
16. Брагина Н.И., Доброхотова Т.А. Функциональные асимметрии человека, — М.: «Медицина», 1981.
17. Братусь Б.С. Аномалии личности. — М.: «Мысль», 1988.
18. Бюлер К. Духовное развитие ребенка. — М., 1930.
19. Вейн А.М. Нарушения сна и бодрствования. — М.: «Наука», 1974.

20. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: в 6 т. — Т. 3. — М.: «Педагогика», 1983.
21. Выготский Л.С. Кризис 7 лет // Собр.соч.: в 6 т. — Т. 4. — М.: «Педагогика», 1982.
22. Гальперин П.Я., Кобыльницкая С.Л. Экспериментальное формирование внимания. — М., 1974.
23. Гельгорн Э., Луфборроу Дж. Эмоции и эмоциональные расстройства. — М., 1966.
24. Геодакян В.А. Теория дифференциации полов в проблемах человека / Человек в системе наук. — М.: «Наука», 1989. — с. 171–189.
25. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. — М.: «ЧеРо», 1996.
26. Гильяшева И.Н., Игнатьева Н.Д. Межличностные отношения ребенка, — М.: «Фолиум», 1994.
27. Гиссенский тест. Методическое пособие. — СПб.: ПНИ им. В.М.Бехтерева, 1991.
28. Грановская Р.М. Восприятие и модели памяти. — М.: «Наука», 1974.
29. Грановская Р. М. Элементы практической психологии. — СПб.: «Свет», 1997.
30. Грановская Р.М., Березная И.Я. Интуиция и искусственный интеллект. — Л.: изд. ЛГУ, 1991.
31. Грановская Р.М., Крижанская Ю.С. Творчество и преодоление стереотипов. — СПб.: «Эксклюзив», 1994,
32. Грановская Р.М., Никольская И.М. Защита личности: психологические механизмы. — СПб.: «Знание», 1998.
33. Деглин В.М, Парадоксальные стороны человеческого мышления. — СПб. — ЦОП СПбГУ, 1996.
34. Драгунский В.Ю. Денискины рассказы. — М.: «Малыш», 1968.
35. Дриз О. Моя песенка. — М.: «Детская литература», 1983.
36. Дьяченко О.М. Воображение дошкольника. — М., 1986.
37. Ершова Т.И., Микиртумов Б.Е. Формирование биосоциальной системы «мать-дитя» и ее функционирование в раннем детстве // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В.М.Бехтерева. — 1995. — №1, — с. 55–63.
38. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков. — Л.: «Медицина, 1988.
39. Захаров А.И. Как помочь нашим детям избавиться от страха. — СПб.: «Гиппократ», 1995.
40. Изард К. Эмоции человека. — М.: изд. МГУ, 1980.

41. Исаев Д.Н. Психосоматическая медицина детского возраста. — СПб.: «Специальная литература», 1996.
42. Исаев Д.Н., Каган В.Е. Половое воспитание и психогигиена пола у детей. — Л.: «Медицина», 1980.
43. Карвасарский Б.Д. Медицинская психология. — М.: «Медицина», 1982.
44. Карпова С.П., Колобова И.Н. Особенности ориентировки на слово у детей. — М., 1978.
45. Кассиль Л. Кондуит и Швамбрания, — Петрозаводск, 1957.
46. Клайн В. Как подготовить ребенка к жизни, — М, — Л.: «Прогресс» — «Учебный центр Антарес», 1991.
47. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста: руководство для врачей. — М.: «Медицина», 1973.
48. Кон И.С. Введение в сексологию. — М.: «Медицина», 1978.
49. Корчак Я. Избранное. — К.: «Рад. школа», 1983.
50. Костандов Э.А. Функциональная асимметрия полушарий мозга и неосознаваемое восприятие. — М.: «Наука», 1983.
51. Кочубей Б.И., Новикова Е. В. Эмоциональная устойчивость школьника. — М.: «Знание», 1988.
52. Крутецкий В.А. Психология — М.: «Просвещение», 1986.
53. Кулакова Т.П. Сон детей и его психогигиеническое значение / Психогигиена детей и подростков. — М.: «Медицина», 1985. — с. 138–149.
54. Куттер П. Современный психоанализ. — М., 1997.
55. Ларионов А.В., Эрзяйкин П.А. Сон и сновидения. — Екатеринбург; Изд. Урал, ун-та, 1996.
56. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей. — М.: Изд. МГУ, 1985.
57. Леонтьев А.И. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: «Политиздат», 1975.
58. Литература и фантазия. — М.: «Просвещение», 1992.
59. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. — Л.: «Медицина», 1977.
60. Личко А.Е. Подростковая психиатрия. — Л.: «Медицина», 1985.
61. Лоренц К. Обратная сторона зеркала. — М.: «Республика», 1988.
62. Лурия А.Р. Об историческом развитии познавательных процессов. — М.: «Наука», 1974.

63. Лурия А.Р. Внутренняя картина болезни и иатрогенные заболевания. — М., 1977.
64. Лурия А.Р. Язык и сознание, — М.: изд. МГУ, 1979.
65. Лэндрет Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений. — М.: МПА, 1994.
66. Ляудис В.Я., Негурэ И.П. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. — М.: МПА, 1994.
67. Михал В. Проективное интервью. Диагностическая техника детской психологической практики. — М.: ВЦП, 1956.
68. Михалков С.В. Находка: стихи. — М.: «Детская литература», 1985.
69. Мишина Т.М. Исследование семьи в клинике и коррекция семейных отношений / Кабанов М.М., Личко А.Е., Смирнов В.М. Методы психологической диагностики и коррекции в клинике — Л.: «Медицина». — 1983.
70. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. — 2-е изд. — М.: «Академия», 1997.
71. Мясищев В.Н. Трудные дети в массовой школе. — Л., 1933.
72. Мясищев В.Н., Карвасарский Б.Д., Либих С.С., Тонконогий И.М. Основы общей и медицинской психологии. — Л.: «Медицина», 1968.
73. Николаева В.В. Влияние хронической болезни на психику. — М.: Изд. МГУ, 1987.
74. Никольская И.М. Диагностика эмоциональных и поведенческих отклонений у школьников // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В. М. Бехтерева. — №2. — 1996. — с. 184–185.
75. Никольская И.М. Практика исследования неосознаваемых психических процессов у детей младшего школьного возраста // Психологическая газета, — №3. — 1997.
76. Никольская И.М. Медико-психологическая поддержка детей в школе // Ананьевские чтения. Тезисы научно-практической конференции. — СПб.: СПбГУ, 1997. — с. 97–98.
77. Никольская И.М., Бардиер Г.Л. Уроки психологии в начальной школе: из опыта работы. — СПб. — Рига: ПЦ «Эксперимент», 1996.
78. Никольская И.М., Беккер О.Ю., Тулупьева Т.В. Личностные свойства детей из классов с разным профилем обучения как фактор риска возникновения пограничных психических расстройств // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В.М.Бехтерева. — №4, — 1996. — с. 128–131.
79. Никольская И.М., Оревкова О.А., Никольский М.А. Типологические варианты формирования личности в младшем школьном возрасте // Социальная адаптация подростков и молодежи. — СПб.: «VERBA MAGISTRI», 1998. — с. 23–33.
80. Обухова Л.Ф. Детская психология, — М.: «Тривола», 1995.

81. Одаренные дети / Общ. ред. Г.В.Бурменской и В.М.Слуцкого. — М.: «Прогресс», 1991.
82. Отцы + дети // На Невском. — №8. — Август-сентябрь 1998.
83. Петрунек В.П., Таран Л.Н. Младший школьник. — М.: «Знание», 1981.
84. Пиаже Ж. Психология интеллекта // Избр. психол. труды. — М.: «Просвещение», 1969.
85. Психодиагностические методы в педиатрии и детской психоневрологии / под ред. Д.Н.Исаева и В.Е.Кагана. — СПб.: ПМИ, 1991.
86. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля (пособие для врачей и психологов) / под ред. Л.И.Вассермана. — СПб.: ПНИ, 1998.
87. Психология. Словарь / Под ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. — М.: «Политиздат», 1990.
88. Психология. Учебник, — М.: «Проспект», 1998.
89. Рабочая книга школьного психолога / под ред. И.В.Дубровиной, — М.: «Просвещение», 1991.
90. Романова Е.С., Гребенников Л.Р. Механизмы психологической защиты. — Мытищи: «Талант»-, 1996.
91. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — СПб.: «Питер», 1998.
92. Руководство практического психолога: психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / под ред. И.В.Дубровиной. — М.: «Академия», 1995.
93. Сатир В. Психотерапия семьи. — СПб.: «Ювента», 1999.
94. Селье Г. От мечты к открытию. — М.: «Прогресс», 1987.
95. Сеченов И.М. Избранные философские и психологические произведения. — М., 1947.
96. Сирота Н.А. Копинг-поведение в подростковом возрасте / Дисс. докт. мед. наук. — Бишкек — СПб.: ПНИ, 1994.
97. Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти. — М., 1966.
98. Собакин Т. Печальные стихи // Трамвай. — №4. — 1991.
99. Собчик Л.Н. Методы психологической диагностики. — В. 2. — М.: МКЦ, 1990.
100. Соколова Е.Т. Самооценка и самосознание при аномалиях личности, — М.: изд. МГУ, 1989.
101. Соколова Е.Т., Николаева В.В. Особенности личности при пограничных расстройствах и соматических заболеваниях. — М., 1995.

102. Сухарева Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. — Т. 2. — М.: «Медгиз», 1959.
103. Ташыков В.А. Психология лечебного процесса, — Л.: «Медицина», 1984.
104. Ташлыков В.А. Психологическая защита у больных с неврозами и с психосоматическими расстройствами. Пособие для врачей. — СПб.: СПб Ин-т усов, врачей, 1992.
105. Тихомиров О.К. Психологические исследования интеллектуальной деятельности. — М., 1979.
106. Урсано Р., Зонненберг С., Лазар С. Психодинамическая психотерапия: краткое руководство. — М.: РПА, 1992.
107. Ухтомский А. Интуиция совести. Письма и записные книжки. — СПб.: «Петербургский писатель», 1996.
108. Ушаков Г.К. Пограничные нервно-психические расстройства. — М.: «Медицина», 1987.
109. Форман М. «Круговорот» // «Коммерсантъ». — №81. — 1999.
110. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы. — М.: «Педагогика-Пресс», 1993.
111. Фрейд З. Толкование сновидений. — Ер.: «Камар», 1991.
112. Фрейд З. Психопатология обыденной жизни. — М., 1923.
113. Фрейд З. Психология бессознательного. — М., 1990.
114. Фрейд З. «Я» и Оно». — Тбилиси: «Мерзни», 1991.
115. Фурманов И.А. Детская агрессивность. Психодиагностика и коррекция. — Минск: «Ильин В.П.», 1996.
116. Холл С.К., Линдсей Г. Теории личности. — М.: «КСП+», 1997.
117. Чумакова Е.В. Психологическая защита личности в системе детско-родительского взаимодействия / Дисс. канд. психол. наук. — СПб.: СПбГУ, 1999.
118. Шевченко Ю.С. Современные подходы к проблеме патологических привычных действий // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В.М.Бехтерева. — №2. — 1994. — с. 54–66.
119. Шелби Б. Открой своего ребенка с помощью тестов. — Тюмень, 1996.
120. Эберлейн Г. Страхи здоровых детей. — М.: «Знание», 1981.
121. Эйдемшпер Э.Г. Методы семейной диагностики и психотерапии. Методическое пособие. — М.: «Фолиум», 1996.
122. Эйдемилер Э.Г., Юстицкис В.В. Семейная психотерапия. — Л.: «Медицина», 1990.

123. Эйдемшпер Э.Г., Юстицкис В.В. Психология и психотерапия семьи. — СПб.: «Питер», 1999.
124. Экман П. Почему дети лгут, — М.: «Педагогика-Пресс», 1993.
125. Эльконин Д.Б. Психология игры. — М.: «Педагогика», 1978.
126. Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / Предисловие В.В.Давыдова. — М.: «Интор», 1998.
127. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / В.В.Лебединский, О.С.Никольская, Е.Р.Баенская, М.М.Либлинг. — М.: Изд. МГУ, 1990.
128. Эриксон М. Мой голос останется с вами. — СПб.: «Петербург — XXI век», 1995.
129. Эткин А.М. Цветовой тест отношений / Общая психодиагностика. — М.: Изд. МГУ, 1987. — с. 221–227.
130. Юнг К.Г. О современных мифах, — М.: «Практика», 1994.
131. Якобсон П.Я. Эмоциональная жизнь школьника, — М., 1966.
132. Adler A. Studie über die Mindertwerigkeit von Organen. Vienna Urban und Schwartzenberg, 1907.
133. Bandura A. Social learning theory, N.-Y., 1977.
134. Bowlby J. Maternal care and mental health. Geneva World Health Organization. 1951.
135. Cattell R.B. Personality; a systematic, theoretical and factual study. N. -Y.: 1950.
136. Harlow H.F., Woolsey C.N, eds., Biological and Biochemical Bases of Behaviour, University of Wisconsin Press / W.S.Hall, 1958.
137. Lazarus R.S. Psychological stress and coping process. N. -Y., 1966.
138. Lazarus R.S. Patterns of adjustments. N.-Y. McGraw-Hill, 1976.
139. Plutchik R.A general psychoevolutionary theory of emotions / In R.Plutchik, H.Kellerman (Eds.), Emotion: Theory, research and experience: Vol. 1. N. Y., Academic Press. — 1980. — p. 3–33.
140. Plutchik R, Kellerman H., Conte H.R. A structural theory of ego defenses and emotions / In C. E. Izard (Ed.) Emotions in personality and psychopathology. N.-Y. Plenum, 1979.
141. Reich W, Character analysis. — N.Y., Farrar, Straus, 1963.
142. Ribble M. Anxiety of infants and its disorganizing effect / Modern Trends of Child Psychiatry. — N.-Y. — 1945.
143. Ryan N.M. Stress coping strategies identified from school age children's perspective // Research in Nursing and Health. — 1989. — №12.



144. Ryan — Wenger N.M. Development and Psychometric properties of the Schoolager's Coping Strategies Inventory // Nursing Research — 1990. — Vol. 39.

145. Utich D., Mairing Ph., Strehmel P. Stress. Universität Bamberg. Section Psychologie. Arbeits-manuscript. — 1982. — 47 s.

146. Freud A. Normality and Pathology in Childhood: Assessments of Development. N.-Y. — 1965

147. Freud A. The Ego and the mechanisms of defense // The writings of Anna Freud. — Vol. 2. — London, 1977.

148. Freud S. The defense neuro-psychoses // The collected Papers: in 10 v. — N.Y.: Collier Books, 1963. — V. 2. — p. 67–81.

149. Freud S. Schriften zur Behandlungstechnik, Studienausgabe, Fisher Verlag, Frankfurt am Mein, 1975.

*Nikolskaya, I.M., Granovskaya, R.M.*

*The Psychological Defence in Childhood*

## **SUMMARY**

This work is the first Russian monograph on the problem of study of the psychological defence in childhood. The matter and peculiarities of the main coping strategies and ego-defensive mechanisms in childhood are considered; this analysis is based on the results of experimental psychological investigation of primary school children. The relation between defensive behavior and gender, age, and typological characteristics of a child was established. The book presents the author's technology of investigation of psychological defence system based on children's pictures and stories analysis, shows therapeutic and preventive value of the technology. It presents also complex examples of the technology application which can be useful not for specialists only but for all concerned parents as well.

The style of the book is clear, picturesque, emotional. The book is full of children's own pictures and stories, as well as children's poetry, which are used as illustrations of the facts and laws under discussion. The book can be of certain interest for psychologists, psychotherapists, doctors, teachers, social workers. It can be useful also for all the readers interested in problems of development, upbringing, education, and maintenance of children's mental health.