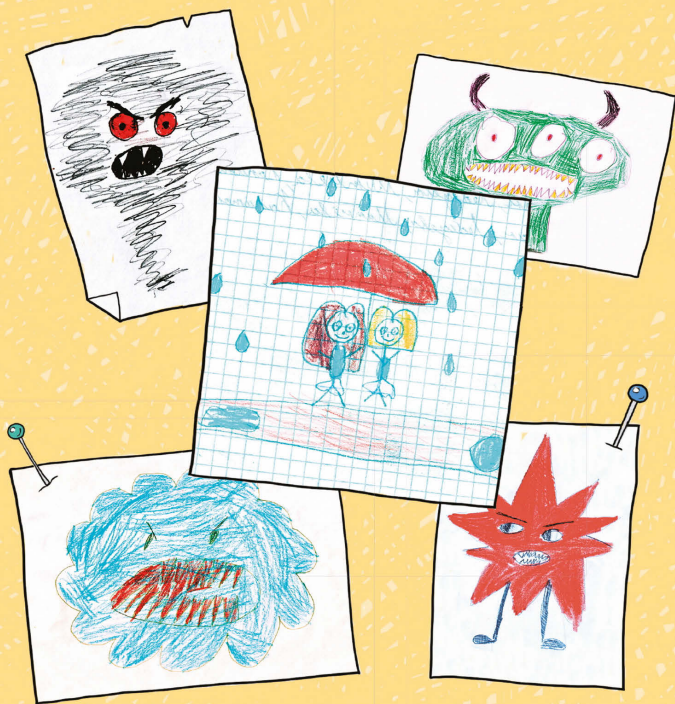


Т.М. Жекулина

ТРАВЛЯ В ШКОЛЕ

Нарративный подход к работе с проблемой



Т.М. Жекулина

ТРАВЛЯ В ШКОЛЕ

**Нарративный подход
к работе с проблемой**

2-е издание (электронное)



МОСКВА

2018

УДК 159.922.7

ББК 88.41

Ж49

Жекулина, Татьяна Михайловна.

Ж49 Травля в школе. Нарративный подход к работе с проблемой [Электронный ресурс] / Т. М. Жекулина. — 2-е изд. (эл.). — Электрон. текстовые дан. (1 файл pdf : 184 с.). — М. : Генезис, 2018. — Систем. требования: Adobe Reader XI либо Adobe Digital Editions 4.5 ; экран 10".

ISBN 978-5-98563-537-9

Проблема школьной травли, агрессивного поведения детей в школе приобретает все большую актуальность в настоящее время, несмотря на то, что ее стараются не афишировать. Важно осознавать многообразие причин и непростой характер этого явления. Травля в школе может привести к долговременным негативным последствиям, потому необходимо как можно раньше выявить ее и предпринять меры для устранения этой проблемы. Автор описывает работу с проблемой травли в рамках нарративного подхода — предлагает программу психологической работы в школе и показывает ее в действии на примере работы с одним из классов и с отдельными учениками обычной средней школы. Книга адресована школьным психологам и учителям.

УДК 159.922.7

ББК 88.41

Деривативное электронное издание на основе печатного издания: Травля в школе. Нарративный подход к работе с проблемой / Т. М. Жекулина. — М. : Генезис, 2018. — 184 с. — ISBN 978-5-98563-520-1.

В соответствии со ст. 1299 и 1301 ГК РФ при устранении ограничений, установленных техническими средствами защиты авторских прав, правообладатель вправе требовать от нарушителя возмещения убытков или выплаты компенсации.

ISBN 978-5-98563-537-9

© Жекулина Т. М., 2018

© ООО «Издательство Генезис», 2018

Предисловие

В настоящее время проблема агрессивного поведения детей в школе приобретает все большую актуальность. Истории об издевательствах среди учащихся показывают по телевидению, о них пишут в газетах и журналах, их обсуждают в интернете. Это вызывает тревогу, озабоченность в обществе, в школе, в классе, в семье и, конечно же, у нас, психологов, работающих в школе.

Дети приходят в школу не только для того, чтобы получать знания, они также учатся взаимодействовать друг с другом. Удивительную метафору этого взаимодействия придумали учащиеся, с которыми мы работали по проблеме агрессии в классе. На листе ватмана они нарисовали ручьи, стекающие с гор и вливающиеся в океан. Они прокомментировали это так: «Ручьи, как люди, рождаются поодиночке, а потом попадают в океан, где учатся быть вместе с другими ручьями и становятся частью океана. А если они не захотят быть друзьями с другими ручьями, то они испаряются из этого океана (как люди, которых изгоняют из общества или которые сами из него уходят)».

В школе ребенок получает богатый опыт общения, на основании которого делает выводы о том, как устроен мир, чего ждать от других людей и чего ждут от него окружающие. Как оставаться таким, какой ты есть; как не бояться отличаться от других и не стать объектом насмешек при этом; как проявлять свою слабость, уязвимость и не перестать доверять людям? Как безопасно

пройти все это и «не испариться из человеческого океана»? Не для всех этот путь будет легким. Некоторые пройдут через травлю, запугивания, оскорбления. Кто-то из детей научится справляться с ситуацией и станет более устойчивым и сильным, кому-то придется долгое время преодолевать последствия полученной психологической травмы.

По данным зарубежных и отечественных психологов, до 10% детей регулярно (раз в неделю и чаще) и 55% — эпизодически (время от времени) подвергаются издевательствам со стороны одноклассников, 26% матерей считают своих детей жертвами издевательств (Губанова, 2010). Между тем в нашей стране до сих пор этой проблеме не уделяется должного внимания. Именно поэтому так важно разрабатывать эффективные методы работы с травлей в школе.

В этой книге представлены программы и методы работы с травлей, основанные на нарративном подходе.

Благодарности

Хочется выразить огромную благодарность замечательному психологу Кухарук Ирине Александровне, которая помогала автору в апробации программы «Кладовая души», а также коллективу издательства «Генезис» за помощь в создании книги.

Глава 1

ШКОЛЬНАЯ ТРАВЛЯ

1.1. Определение понятия «школьная травля»

Травля — скрытый процесс. Всем известно о ее существовании, и при столкновении с ее проявлениями каждый пытается что-то предпринять. Первыми занялись изучением проблемы школьной травли несколько скандинавских исследователей: Хайнеманн, Пикас, Руланн.

Прежде чем перейти к результатам их исследований, хотелось бы напомнить, что, наряду с термином «травля», в литературе часто употребляются термины «моббинг» и «буллинг».

Термин «моббинг» обычно не используется в англоязычных работах, посвященных феномену, стоящему за обсуждаемыми определениями. В международных научных кругах чаще употребляется английское слово «буллинг» (от англ. *bully* — заирать, запугивать). Понятие «моббинг» ввел Хайнеманн. Он опубликовал сообщение о коллективном нападении на одного человека, мешавшего группе заниматься своей обычной деятельностью, назвав такое нападение «моббинг». Моббинг по определению является групповым процессом, на что, собственно, и указывает слово «mob» (от англ. *mob* — толпа). В настоящее время этот термин трактуется шире, чем в работах Хайнеманна (Лейн, 2001).

Можно говорить о моббинге или травле, когда один или несколько индивидов регулярно, на протяжении длительного времени, подвергаются негативным действиям со стороны одного или нескольких индивидов. Следует добавить, что человеку, под-

вергающемуся моббингу, обычно нелегко защитить себя ни физически, ни морально. Он, как правило, относительно беспомощен. Ссора между примерно равными по силе людьми не является моббингом (Руланн, 2012).

Буллинг — агрессивное преследование одного из членов коллектива (школьников, студентов, сотрудников) со стороны остальных членов коллектива или его части. Также его можно определить как длительное физическое или психическое насилие со стороны индивида или группы в отношении человека, который не способен защитить себя в данной ситуации (Ожиева, 2008).

В некоторых языках нет термина, который бы точно отражал смысл термина «буллинг». Любопытным примером является японское слово «*ijime*». В детальном отчете ведущий японский исследователь моббинга Едзи Морита подробно объяснил значение этого понятия. Несколько упрощая, можно сказать, что оно означает то же самое, что и «буллинг», но «*ijime*» всегда происходит в рамках группы или социальной общности, где все друг друга хорошо знают. Если одно или несколько лиц систематически изводят того, с кем они незнакомы, то это не является «*ijime*» (Руланн, 2012).

Следует ли различать групповое насилие — «моббинг» и индивидуальное насилие — «буллинг» или целесообразно рассматривать их просто как разные стороны одного явления — социальной агрессии, когда доминантный индивид (или группа) намеренно причиняет беспокойство другому? Специалисты придерживаются последней точки зрения, т.е. считают все типы школьной травли единой проблемой, что учитывается при оценке распространенности явления.

Придерживаясь аналогичной позиции, мы будем использовать термин «школьная травля», включающий в себя оба понятия.

Школьная травля — умышленное, не носящее характера самозащиты, длительное (повторяющееся) физическое или психо-

логическое насилие со стороны индивида или группы в отношении человека, который уступает им (по физическим или психологическим качествам) и не способен защитить себя.

Травля в школе может оборачиваться негативными последствиями. Американские ученые опубликовали данные, полученные при обследовании 1420 человек в штате Северная Каролина. В 1993 году там запустили исследовательский проект, в рамках которого врачи изучали состояние детей на протяжении длительного времени. Врачи не только проводили обычный медосмотр, но и беседовали с родителями (или опекунами) и детьми. Их опрашивали по поводу преследований со стороны одноклассников.

Среди опрошенных 421 подросток — то есть примерно 27% всех участников исследования — сталкивался с травлей хотя бы один раз за последние три месяца. Еще 200 сами признались в том, что травили других, причем среди них нашлось и 86 человек, которые совмещали роль жертвы с ролью преследователя. Эти данные занесли в протоколы и вернулись к ним позже, когда все достигли зрелого возраста.

Удалось найти более 1270 участников программы и выяснить, что травля не прошла бесследно. У преследуемых спустя много лет обнаружили большее число депрессий, тревожных расстройств, панических атак и случаев агорафобии — боязни открытых пространств. Те, кто придерживался принципа «травят тебя — трави кого-нибудь сам», тоже вошли в группу риска, только с еще большей вероятностью перечисленных нарушений и вдобавок с частыми мыслями о суициде.

У тех, кто травлю инициировал, исследователи обнаружили большую частоту асоциального поведения, стрессовых состояний (*Copeland et al, 2013*), и мысли о самоубийстве у преследователей возникали чуть чаще, чем в среднем (*Пуланн, 2012*).

По данным британских исследователей, у детей, испытавших на себе школьную травлю, вдвое выше риск появления в раннем

подростковом возрасте галлюцинаций, бреда и других психотических симптомов, чем у тех, над кем одноклассники не издевались.

Чтобы выяснить, способствует ли школьная травля возникновению психозов у подростков, авторы исследования долгое время наблюдали 6437 детей. Все дети, начиная с 7 лет, ежегодно проходили физическое и психологическое обследование, а их родители регулярно заполняли опросники. При каждом визите к врачам опытные специалисты оценивали участников на предмет психотических симптомов (галлюцинаций, бреда, нарушений мышления), имевших место в течение последних 6 месяцев.

Издевательства и травлю со стороны одноклассников испытывали 46,2% участников в возрасте от 8 до 10 лет. В ходе исследования выяснилось, что психотические проявления у жертв травли возникали вдвое чаще, независимо от их умственных способностей, наличия или отсутствия психических заболеваний, дисфункциональности в семьях. Причем связь эта была тем более выражена, чем длительнее и изощреннее одноклассники издевались над ребенком.

Механизм повышения частоты психозов у подростков, пострадавших от школьной травли, пока неизвестен. Ученые полагают, что такое воздействие травля может оказывать на людей с наследственной предрасположенностью к шизофрении. С другой стороны, постоянная травля может менять реакцию жертвы на стресс (Травля в школе..., 2009).

Таким образом, травля сказывается негативно на всех участниках этого процесса.

В России пока не проводилось масштабных и лонгитюдных исследований школьной травли. В нашей стране ведется статистика детей и подростков, относящихся к группе риска по асоциальному поведению. В то же время правоохранительными органами анализируются отдельные аспекты криминального

поведения подростков, имеющие отношения к рассматриваемой проблеме. Так, прокуратурой Санкт-Петербурга было проведено анонимное анкетирование в подростковой среде. Из 10 000 респондентов почти 50% показали, что среди учащихся образовательных учреждений распространены факты физического или психологического давления (Информационно-аналитические материалы о положении детей в Санкт-Петербурге в 2004 году). Российским школьникам задавался вопрос о том, как часто они сталкиваются онлайн или в реальной жизни с подобным поведением со стороны других людей, в том числе своих ровесников.

- В среднем по Санкт-Петербургу 23% детей, которые пользуются интернетом, были жертвами школьной травли онлайн или офлайн в течение года. Схожие данные были получены в среднем по 25 странам Европы (19%).
- Каждый десятый российский ребенок подвергается травле чаще одного раза в месяц, при этом 6% детей подвергаются обидам и унижениям либо каждый день, либо 1–2 раза в неделю, а 4% — 1–2 раза в месяц.
- В группу повышенного риска по частоте агрессивных действий попадают дети 11–12 лет: 28% детей этого возраста по меньшей мере один раз подвергались обидам и унижениям за последние 12 месяцев. При этом каждый десятый сталкивался с травлей чаще одного раза в неделю.
- Мальчики и девочки значимо не различаются по частоте столкновения с травлей.
- Самые распространенные способы травли — при личном контакте или через интернет: каждый десятый ребенок ощутил на себе эти способы воздействия, в то время как по мобильному телефону — только 5%.
- Младшие школьники подвергаются травле при личном контакте чаще, чем старшие.

- В Санкт-Петербурге каждый четвертый ребенок (28%) признался, что за последний год обижал или оскорблял других людей в реальной жизни или в интернете.
- Обращает на себя внимание тот факт, что в России обидчиков в два раза больше, чем в среднем по европейским странам.
- Пол ребенка не влияет на то, как часто он выступал в роли агрессора.
- Петербургские школьники чаще, чем европейские, сообщают, что проявляли агрессию при личном контакте (21% в России и 10% в Европе). И те, и другие гораздо реже признают, что вели себя агрессивно в интернете (8% в России и 3% в Европе).
- Чем старше дети, тем чаще проявляется агрессия, как при личном общении, так и в сети. Среди детей 9–12 лет только 3% признали, что оскорбляли кого-то в интернете, в то время как в старшей возрастной группе — каждый десятый.
- Мобильный телефон намного чаще используется для травли среди подростков 15–16 лет, чем среди других возрастных групп (Методические рекомендации..., 2014).

1.2. Виды и причины школьной травли

Выделяют различные виды травли среди сверстников:

- 1) вербальная (словесная) — насмешки, присвоение кличек, бесконечные замечания и необъективные оценки, высмеивание, унижение в присутствии других детей и пр.;
- 2) социальное исключение — бойкот, отторжение, изоляция, отказ от общения с жертвой (с ребенком отказываются играть, заниматься, не хотят с ним сидеть за одной партой, не приглашают на дни рождения и т.д.);

- 3) физическое насилие — избиение, нанесение удара, шлепки, подзатыльники, порча и отнимание вещей и др.;
- 4) интернет-травля — намеренные оскорбления, угрозы, сообщение другим компрометирующих данных с помощью современных средств коммуникации, как правило, в течение продолжительного времени. Этот вид травли давно перестал быть «безобидным», так как часто приводит к психическим расстройствам и подростковым самоубийствам.

Виртуальная агрессия включает в себя все виды давления: моральное и психологическое насилие, доминирование и принуждение, социальную изоляцию, запугивание и вымогательство. Для этого кибер-обидчики используют различные формы воздействия: оскорбления, изоляцию (преднамеренное исключение кого-то из онлайн-группы), аутинг (публичное разглашение личной информации), троллинг (подшучивание), кетфишинг (подделывание страницы пользователя), киберпреследование и другие (Willard, 2007).

Обычно все виды травли сопутствуют друг другу. Насмешки и издевательства могут продолжаться длительное время, вызывая у жертвы травмирующие переживания.

Как и у любого явления, у школьной травли есть разные причины, они могут быть как внешними (ситуация взаимодействия, особенности одноклассников, поведение взрослых), так и внутренними — определяться личностными особенностями самих детей, включенных в ситуацию травли.

Биологические факторы оказывают опосредованное влияние на поведение человека. Нейрофизиологические особенности, отклонения в развитии и функционировании нервной и эндокринной систем могут приводить к высокой степени раздражительности, эмоциональной неустойчивости, неконтролируемой вспыльчивости.

Психологические факторы, влияющие на возникновение школьной травли, разнообразны, и нам важнее понять именно их.

Во-первых, на отношение ребенка к травле, на его самооощущение и поступки влияют *значимые взрослые*. Под влиянием родителей, близкого окружения, а потом и учителей у ребенка формируется представление о себе. Родители и дети находятся в достаточно сложных, эмоционально насыщенных отношениях: здесь есть место похвале и порицанию, удовольствию и неудовольствию, гордости и стыду. Очень важно то, как сам ребенок начинает интерпретировать события, связанные с эмоциональными переживаниями. На основе этих интерпретаций развиваются основные жизненные позиции, описанные американским психологом и психиатром Э. Берном (*Берн, 2004*). В этих позициях отражено отношение ребенка к себе, к другим людям, а, следовательно, и его поведение.

Первая позиция: ребенок начинает считать себя неудачником («Я плохой»), а других — знающими, умеющими, лидерами («Ты хороший»).

Вторая позиция: ребенок может во всех неудачах обвинять других («Ты плохой»), а себя воспринимать героем, страдальцем («Я хороший»).

Третья позиция: при тяжелой семейной ситуации, при сложностях во взаимодействии с родителями, ребенок может прийти к позиции полного отрицания («Я плохой, ты плохой»), не доверять ни себе, ни другим и никого не жалеть.

Четвертая позиция: позиция принятия окружающего мира («Я хороший, ты хороший») не развивается спонтанно, она основана на размышлениях ребенка над ситуациями общения с другими людьми, на анализе своих поступков. Очень повезло детям, которым взрослые помогли проявить свою «хорошесть», создавая ситуации, где дети позитивно проявляли себя и убеждались в своей значимости, а также в значимости других.

От позиции по отношению к себе и близким взрослым будет зависеть поведение ребенка при общении со сверстниками. Ребе-

нок с позицией «Я плохой» все время неосознанно хочет облегчить чувство неблагополучия, а это может привести к неадекватному поведению по отношению к другим детям: он может обидеть, оскорбить, посмеяться, толкнуть, ударить, то есть играть роль обидчика. Эта же позиция в других ситуациях может привести к роли жертвы, когда ребенок, проявляя свое бессилие и «нехорошость», провоцирует одноклассников на насмешки.

Во-вторых, возникновению школьной травли способствуют *индивидуальные особенности* самого ребенка. Его желание самоутвердиться и невозможность сделать это в социально одобряемом направлении могут привести к неблагоприятному поведению. В любом человеке находит отражение его двойственная природа: противоборство между добром и злом, низменными и возвышенными чувствами. Для возникновения ситуации травли достаточно, чтобы в классе был хотя бы один человек, склонный самоутверждаться за счет других. Травля — явление заразительное.

В-третьих, причиной могут служить и особенности *межличностных отношений между детьми*. В этом случае травля возникает как способ сведения счетов. Ребенок-обидчик испытывает чувство враждебности, ведет себя агрессивно, часто находится в состоянии фрустрации. Это состояние возникает, когда на пути к желаемой цели встает препятствие. В детском коллективе это могут быть ситуации, когда один ученик не дает другому списать домашнее задание, не подсказывает на контрольной работе и т.д. В подростковой среде это может быть связано с отказом в дружеских или романтических отношениях. В этом случае можно говорить не столько о целенаправленной травле, сколько об эмоциональных отношениях, переходящих в травлю, так как сам обидчик испытывает сильные негативные чувства к жертве: злость, обиду, зависть и т.д.

Кроме того, агрессивное поведение по отношению к одноклассникам может быть связано с *социальным научением*, когда дети и

подростки усваивают определенные модели поведения, наблюдая их в своей среде, в телевизионных передачах. Часто агрессивное поведение становится моделью для подражания. Многочисленные исследования свидетельствуют о том, что дети и подростки, особенно эмоционально неуравновешенные, часто моделируют насильственное поведение, демонстрируемое в телепередачах и фильмах.

Как отдельную причину можно назвать *низкую школьную мотивацию*. Бездеятельность ребенка в классе приводит к поиску острых впечатлений, которые часто связаны с эмоциональными реакциями обижаемых детей (Фоминова, 2009).

Важно осознавать многообразие причин школьной травли и понимать непростой характер этого явления. Одно ясно наверняка — наибольшее значение для предотвращения и профилактики школьной травли имеют благополучные детско-родительские отношения, а также корректные отношения между учителем и учеником.

Также стоит помнить, что природа травли изменяется с возрастом агрессоров.

Младшим школьникам больше, чем старшим, свойственны физические методы воздействия: толкание, щипки, битье, приставание. Также встречается такой вид травли, как открытое воровство: юные агрессоры берут вещи на глазах у владельцев, часто буквально выхватывая их из рук. Ложь — тоже распространенное оружие в арсенале младших школьников. Зачинщики травли часто лгут так убедительно, что им сразу же верят учителя. Вербальная травля в младшей школе используется минимально, но, расширяя свой словарный запас, задиры становятся виртуозами в нанесении оскорблений и обид. Достаточно всего нескольких слов агрессора, чтобы разрушить хрупкое самоуважение другого ребенка и оставить неизгладимый шрам на всю жизнь.

Между травлей в начальной и в средней школе существуют колоссальные различия: фактически вся природа насмешек и травли

разительно меняется. Ни один из методов, который действовал при травле в начальной школе, не будет работать в средней.

Травля в старших классах обычно в большей степени словесная и в меньшей — физическая по сравнению с начальной школой, но некоторые хулиганы переходят к рукоприкладству при малейшей провокации. Возраст и внушительный облик, демонстрация силы и превосходства однозначно «сообщают»: если начнется драка — результат для жертвы будет плачевным. Ситуацию усугубляет то, что хулиганы редко ходят поодиночке. По сравнению с начальной школой, последствия физического насилия в старших классах чаще приводят к травмам, несчастным случаям.

Если в начальной школе предметом насмешек и издевательств служили в основном очевидные внешние особенности вроде размера носа или цвета кожи, то в старшей школе травля переходит и на более болезненную психологическую территорию: под сомнение ставят сексуальную ориентацию, интеллект, чувство моды. Это не означает, что травля с упоминанием внешнего вида исчезает. На самом деле она может стать даже более интенсивной. Разница в том, что травля в подростковые годы куда более прицельная и обидчики, по-видимому, точно знают больные места в самооценке жертв (Боллард, 2015).

Для психологического анализа ситуации школьной травли важно рассмотреть такие психологические роли, как *преследователь* (или обидчик) и *жертва*. Вокруг главных участников находятся дети, не включающиеся в ситуацию — *наблюдатели*.

Иногда выделяют роль *спасателя*. Им может быть учитель, родитель, старший брат или сестра (в моей практике есть случай, когда в роли спасателя выступал младший брат), лидер класса, активный наблюдатель. Учителя, родители и сиблинги, защищая жертву, исходят из авторитарной позиции, угрожают обидчику. Их действия носят эпизодический характер, так как они не являются участниками происходящего конфликтного процесса.

Обычно это приводит к усилению травли. Лидер класса и учитель могут пресечь агрессивный выпад преследователей и контролировать ситуацию, тогда травля не возникает. Если это происходит в начале зарождающегося конфликта, то случай не станет травлей. Позицию активных наблюдателей мы рассмотрим ниже. По нашему мнению, выделять отдельно роль спасателя в качестве участника процесса травли не имеет смысла. Уместно говорить об активной роли наблюдателя.

Итак, мы выделили четыре вида школьной травли: вербальная агрессия, социальная изоляция, физическая агрессия и интернет-травля. Они могут существовать изолированно, но часто встречаются в смешанном виде.

Школьная травля имеет внешние и внутренние причины. Внешние причины мало зависят от участников травли и обусловлены социальными, экономическими, культуральными явлениями. Внутренние причины определяются биологическими и психологическими факторами.

Психологическими факторами школьной травли являются индивидуальные особенности ребенка; его жизненная позиция, сформированная значимым окружением; межличностные отношения в школьном коллективе; низкая школьная мотивация; социальное научение.

1.3. Участники школьной травли

Жертвы

В этой роли ребенок на протяжении школьного обучения может находиться как эпизодически, так и постоянно. Жертвой травли может стать любой ученик, но чаще других жертвами становятся дети с определенными особенностями.

Во-первых, это школьники с неразвитыми социальными навыками. По сравнению с теми, кто умеет общаться, отстаивать свое мнение, давать отпор обидчику, эти дети («маменькины сынки и дочки») легче принимают роль жертвы. Обычно это ранимые, обидчивые ученики. Если такой ребенок начинает бурно реагировать на «шутки» задира (кричит, плачет, злится), то можно сказать, что мишень найдена. Наблюдать за ним обидчику забавно и интересно, другую жертву можно не искать.

Во-вторых, это дети, не похожие на других: с физическими недостатками, с яркими особенностями поведения, со своеобразными манерами и реакциями (не такой, как все). Мишенью для насмешек и агрессии часто становятся учащиеся с особенностями поведения — замкнутые или легко возбудимые. Гиперактивные дети могут быть как жертвами, так и преследователями, а нередко становятся и теми, и другими одновременно.

Все то, что выделяет ребенка по внешнему виду из общей массы, может стать объектом насмешек: рыжие волосы, веснушки, оттопыренные уши, кривые ноги, полнота или худоба и т.д.

В-третьих, это часто болеющие школьники. Они обычно являются изгоями класса просто потому, что мало бывают вместе с другими, остаются вечными новичками (чужаками).

В-четвертых, это дети и особенно подростки с ярко выраженным собственным мнением, своими взглядами и ценностями, нонконформисты (Фоминова, 2009).

Детей, уже ставших жертвами школьной травли, можно определить по характерным особенностям.

Физическое состояние и поведение ребенка:

- на теле ребенка могут быть заметны следы физического воздействия (синяки, порезы, царапины), которые не объясняются естественным образом (не связаны с игрой, случайным падением, кошкой и т.п.);

- он часто появляется в порванной одежде, с порванными учебниками или тетрадями;
- избегает говорить вслух (отвечать) и производит впечатление тревожного, неуверенного в себе;
- по утрам у него плохой аппетит, его мучают частые головные боли, боли в желудке, расстройство ЖКТ, резкое повышение температуры;
- он беспокойно спит, жалуется на плохие сны, часто во сне плачет;
- выглядит несчастным, расстроенным, депрессивным, часто плачет;
- у него наблюдаются частые перемены настроения, раздражительность, вспышки гнева;
- он требует или крадет деньги, чтобы выполнить требования «агрессоров».

Отношения со сверстниками:

- ребенок регулярно подвергается насмешкам и оскорблениям со стороны сверстников: его часто обзывают, дразнят, унижают, ему угрожают, требуют выполнения пожеланий других сверстников, командуют им;
- ребенка часто задирают, воздействуют на него физически: толкают, пинают, бьют, а он не может себя адекватно защитить, часто плачет, пытается избежать подобных ситуаций;
- у него нет ни одного друга в школе, с которым он может провести время;
- в командных играх дети выбирают его в числе последних или не хотят быть с ним в одной команде;
- ребенок не спрашивает тему урока, домашнее задание у сверстников, если не успел записать;

- он никогда не приводит одноклассников или других сверстников к себе домой, очень редко проводит время в гостях у одноклассников;
- ребенка никогда не приглашают на праздники/вечеринки, или он сам не хочет никого приглашать и устраивать праздник (потому что считает, что никто не захочет прийти);
- ученики берут учебники, деньги, личные вещи ребенка, разбрасывают их, рвут, портят.

Учеба, поведение в школе:

- ребенок старается держаться рядом со взрослым;
- у ребенка резко или постепенно ухудшается успеваемость;
- он боится или не хочет идти в школу;
- убегает из школы или прячется в школе;
- выбирает длинный и неудобный путь в школу и из школы;
- ребенок часто проводит время в одиночестве (Методические рекомендации..., 2014).

Э. Руланн (2012) отмечает, что по параметру физической силы жертвы-мальчики физически слабее своих сверстников, чего не скажешь о девочках. Уровень знаний (как мальчиков, так и девочек) чуть ниже среднего, и это расхождение больше выражено у старших учеников. Уровень самооценки жертв травли значительно ниже среднего. С другой стороны, можно с большой долей уверенности сказать, что низкая самооценка является фактором риска и может привести к дебюту в качестве жертвы травли и оказывать негативное влияние в дальнейшем. Страх и тревожность свойственны жертвам в значительно большей степени, чем остальным детям и подросткам. Жертвы гораздо больше подвержены депрессиям, чем другие учащиеся.

Другое исследование показало, что чем богаче родители, тем реже их ребенок подвергается агрессии и становится жертвой травли — значит, не только во внутренних качествах дело.

Опасность суицида при депрессиях существенно возрастает, и жертвы гораздо чаще, чем другие дети, думают о самоубийстве. Для определения уровня популярности участников группы используют социометрические исследования. По данным многих исследований, уровень популярности жертв ниже среднестатистического. Вероятно, это объясняется тем, что как таковой статус жертвы не добавляет очков. Можно предположить, что некоторые ученики не хотят общаться с жертвой, поскольку тогда они ставят под угрозу свой собственный социальный статус.

Результаты исследования С.Н. Ениколопова в школах Москвы и Подмосковья показали, что жертвы склонны дистанцироваться от родителей. Для них характерны закрытая позиция в общении и нежелание общаться, чувство одиночества и безразличия. Оценивают они себя как не способных и не готовых проявлять активность в жизни, несчастных. Среди обследованных школьников было выявлено 13% жертв (Ениколопов, 2010).

Роль жертвы не всегда бывает четко обозначенной. Они сегодня жертвы, а завтра могут стать обидчиками: это очень хорошо заметно на примере армейской дедовщины. Жертвы не всегда бывают затравленными. Они могут огрызаться, становиться насильниками в любой другой ситуации, где найдут себе поддержку. В основе этого часто лежат острые проблемы, связанные с семейным насилием. Человек, который в одном месте является жертвой, в другом может начать отыгрываться на слабых.

Жертва травли нередко ведет себя на уроке неадекватно (в результате незаметных со стороны провокаций или из-за собственного стресса), что вызывает неприязнь педагогов, а порой и агрессию или травлю со стороны остальных учеников. Это еще больше усугубляет положение.

Формальная поддержка педагогом жертвы — «не трогайте его» — наоборот, только усложняет ситуацию и приводит лишь к тому, что травля перемещается подальше от учительских глаз

(в коридоры, туалеты, за пределы школы или в интернет). Еще раз отметим, что, несмотря на наличие отличительных особенностей у детей, которые рискуют стать жертвой, изгоем может стать любой ребенок.

Эффективными в работе с детьми-жертвами считаются следующие подходы: психоаналитическое консультирование, когнитивно-поведенческая терапия, гештальт-терапия, психодрама, терапия, центрированная на клиенте, различные направления игротерапии и арт-терапии. В качестве наиболее подходящего варианта работы с детьми, пережившими травлю, рассматривается эклектичная, мультимодальная модель консультирования, в которой сочетаются три основных направления: работа с мыслями, работа с эмоциями, работа с поведением. Помощь на когнитивном уровне включает в себя работу с низкой самооценкой, иррациональными, разрушительными мыслями, с проблемами принятия решений, поиск выхода из сложных ситуаций. На аффективном уровне — работа с гневом, злостью, тревожностью, чувством вины, страхом отвержения, депрессией. На поведенческом уровне исследуются проблемы изоляции, конфликта с окружающими, низкой успеваемости, ночных кошмаров, драк, слез. Выбор конкретного метода в практической работе зависит от:

- возраста ребенка;
- стадии консультирования (над чем в данный момент идет работа: над мыслями, эмоциями или поведением);
- уровня когнитивного развития ребенка (*Малкина-Пых, 2005*).

Консультирование лучше проводить в игровой или неформально обставленной комнате, нежели в кабинете или классе. Это способствует снятию напряжения, усиливает чувство безопасности и контроля над ситуацией. Считается, что процесс консультирования идет успешнее, если дети могут контролировать

дистанцию между собой и взрослым, поскольку взрослые иногда бывают чересчур агрессивными, иницируя разговор с ребенком. Консультант должен служить примером обязательности для ребенка, не опаздывать и по возможности не переносить время встреч, поскольку это может быть интерпретировано как отсутствие интереса или может вызывать беспокойство, раздражение. Консультант должен быть готов отдать ребенку все свое внимание, освободившись от посторонних мыслей и забот. Вполне естественно, что ребенок — жертва насилия — испытывает особый страх при встрече с незнакомым взрослым, при посещении нового места. Иногда он даже не знает, куда и зачем ведут его родители или учителя. Это может вылиться в изначальное недоверие к психологу и формирование негативных ожиданий.

Обычно мотивация встретиться с психологом у самого ребенка отсутствует. Даже получив травму, он стремится испытывать позитивные мысли и чувства и избегает негативных, поэтому визит к специалисту вряд ли станет для него приятным. Исключения составляют те случаи, когда дети уже знакомы со школьным психологом, проводившим, например, групповые занятия, и с ним уже сформированы доверительные отношения.

Обидчики

Обидчики, зачинщики травли, также имеют отличительные черты.

Во-первых, это дети, страдающие от насилия в своей семье и компенсирующие свои страдания насилием над самым слабым в классе.

Во-вторых, обидчиками становятся ученики, стремящиеся к лидерству, которые не могут самоутвердиться в школе социально приемлемыми способами: за счет учебы, общественной деятельности, спорта, но претендуют на высокий статус в коллективе.

И, в-третьих, это дети из семей, где процветают идеи шовинизма, ксенофобии и снобизма.

Важно отметить, что не всегда обидчики хотят своим поведением причинить вред своей жертве. У них могут быть свои цели: почувствовать собственную силу, повлиять на ситуацию, сформировать значимые для себя черты характера (Руланн, 2012).

А. Баркан в статье «Дедовщина в школе, или школьный буллинг» (2011) приводит данные шведско-норвежского психолога Дана Ольвеуса об особенностях обидчиков. Обычно это:

- дети, уверенные в том, что, «господствуя» и подчиняя, им будет гораздо легче добиваться своих целей;
- дети, не умеющие сочувствовать своим жертвам;
- физически сильные мальчики;
- легковозбудимые и очень импульсивные дети с агрессивным поведением.

Инициаторами травли также могут быть дети, мечтающие быть лидерами в классе; желающие быть в центре внимания; дети с высоким уровнем притязания; уверенные в своем превосходстве над жертвой; не признающие компромиссов; агрессивные дети, самоутверждающиеся за счет жертвы, интуитивно чувствующие, какие одноклассники не окажут сопротивление; дети со слабым самоконтролем.

С.Н. Ениколопов провел исследование в российских школах и составил следующий портрет обидчика. Агрессоры дистанцируются от родителей, обладают внешним локусом контроля, для них характерна открытая позиция в общении, позитивное отношение к себе и готовность проявлять активность в жизни. Раз агрессоры дистанцируются от родителей, то вызывать родителей в школу для воздействия на агрессоров малоэффективно. Скорее это может только усилить и так большую дистанцию между родителями и их ребенком. Среди обследованных школьников агрессоров оказалось 20% (Ениколопов, 2010).

Было отмечено, что часто у агрессоров хорошие отношения с учителями, поскольку агрессоры активны, хорошо общаются и пр. Такие школьники нравятся учителям, им легко поручают общественную работу. Агрессоры имеют более высокий статус среди сверстников, раньше и успешнее начинают общаться с противоположным полом (*Коновалов, 2013*). Означает ли это, что агрессоры (осознанно или неосознанно) поддерживаются своим окружением?

«Союзниками» обидчиков чаще всего бывают дети, боящиеся быть на месте жертвы; не желающие выделяться из толпы одноклассников; дорожащие своими отношениями с лидером; поддающиеся влиянию «сильных мира сего» в классе; не умеющие сопереживать и сочувствовать другим; без собственной инициативы; принимающие травлю за развлечение; дети жестоких родителей; озлобленные ровесники, мечтающие взять реванш за свои унижения; дети из неблагополучных семей, испытавшие страх наказания.

Агрессивный или гиперактивный школьник, предчувствуя возможность стать жертвой травли, сам становится ее инициатором. Выяснилось, что преследователи в большей степени, чем нейтральные ученики, подвержены депрессии. Различие было небольшим, но статистически значимым как для мальчиков, так и для девочек. Кроме того, преследователи чаще, чем нейтральные ученики, серьезно задумываются о самоубийстве (*Copelan et al, 2013*).

Уровень популярности преследователей, по данным социометрии — чуть ниже среднего, и с возрастом он понижается. Стоит отметить, что по большей части их популярность основана на выборах других преследователей.

Физические методы травли в большей степени свойственны мальчикам, чем девочкам. И те, и другие используют издевки, насмешки, а вот изоляция все-таки более типична для девочек,

чем для мальчиков. Эти различия, вероятно, можно объяснить как раз тем, что девочек больше стимулирует общность с группой, а мальчиками движет скорее жажда демонстрации собственной власти через подчинение другого.

Существуют и другие различия. Мальчики травят как одноклассников, так и учащихся других классов — и мальчиков, и девочек. Но в основном — мальчиков из своего класса. Девочки в подавляющем большинстве случаев травят одноклассниц.

В мировой психологической практике принято считать, что основным и наиболее эффективным методом коррекции агрессивного поведения у детей является поведенческая терапия, которая рассматривает нарушения поведения не в качестве симптома какого-либо заболевания, а в качестве определенных типов реагирования. Таким образом, объектом воздействия в процессе поведенческой терапии является само поведение человека.

Многие авторы отмечают эффективность поведенческой терапии именно при работе с детьми. Причину этого они видят в возможности контроля социальной среды ребенка, воздействия на механизмы дезадаптивного поведения детей и относительной краткости терапии.

И.А. Фурманов, опираясь на собственный опыт коррекционной работы с агрессивными и асоциальными подростками, пишет о возможности интеграции бихевиоризма и психоанализа. В частности, есть указания на использование нескольких путей такой интеграции:

- 1) модель Wachtel (1977), предполагающая прагматическое использование поведенческих техник в рамках психоаналитической терапии для того, чтобы «перевести внутренние инсайты в план действия»;
- 2) модель Kaplan (1974), предполагающая, в случае сопротивления пациента, находящегося в процессе поведенчески ориентированной терапии, кратковременное использование

психоаналитических приемов и техник. Причем указывается на преимущество второго типа интеграции (*Фурманов, 1996*).

В настоящее время очень плодотворно развивается когнитивно-поведенческое направление групповой психотерапии, где наряду с классическими приемами поведенческой терапии применяются техники когнитивного переструктурирования — «атаки» на иррациональные убеждения (*Рудестам, 1990*), формирования способности к осознанию сущности и последствий собственного поведения, ответственности, правильных установок и привычек.

В целом при планировании коррекционной работы с агрессивными детьми необходимо исходить из особенностей нарушений в той или иной сфере личности ребенка. Так, результаты психологической диагностики позволили установить, что агрессивная направленность в поведении наблюдается у двух категорий подростков. Первая — это дети, не имеющие ярко выраженных психических расстройств и легко адаптирующиеся к различным социальным условиям вследствие низкого морально-волевого уровня регуляции поведения. Как правило, у этих детей наблюдается нравственная нестабильность, слабая совестливость, игнорирование конвенциональных норм сочетается со слабым самоконтролем, расторможенностью и импульсивностью. Сюда относятся дети с физической и косвенной агрессией, активным негативизмом. Другая категория — это дети с негативным эмоциональным состоянием, которое является реакцией на напряженную, стрессовую ситуацию или психическую травму либо представляет собой следствие неудачного разрешения каких-то личных проблем или трудностей. К этой группе относятся дети с вербальной агрессией или пассивным негативизмом. Более того, установлено, что агрессивное поведение подростков стимулируется некомпетентным поведением родителей и педагогов (*Фурманов, 1996*).

При оказании индивидуальной психологической помощи обычно не возникает трудностей в определении причин агрессивного поведения и выборе тактики психотерапевтической работы. В случае групповой психокоррекционной работы, когда необходимо оказать помощь детям, относящимся к различным категориям или имеющим множественные нарушения, сделать это труднее.

И.В. Фурманов считает, что выбор стратегии психокоррекционной работы с агрессивными подростками должен, во-первых, строиться исходя из принципа взаимосвязи внутренней (интрапсихической) и внешней (психосоциальной) детерминации функционирования личности. Во-вторых — учитывать закономерности процесса изменения поведения, который включает следующие стадии: предобдумывание (отсутствие намерения изменить собственное нежелательное поведение), обдумывание (серьезное рассмотрение возможности изменить поведение), подготовка (возникновение намерения изменить поведение), действие (решительное изменение образа жизни и стабильное сохранение нового стиля поведения), поддержание (окончательное преодоление нежелательного поведения, максимальная уверенность в собственной способности предотвратить рецидив в любых условиях). В-третьих, психотерапевтические воздействия должны быть направлены на изменения в познавательной сфере личности ребенка через убеждение, внушение, конфронтацию, прояснение и интерпретацию малоосознаваемого содержания переживаний; в эмоциональной сфере — катарсис, эмоциональную поддержку, эмпатию; в поведенческой сфере — мотивацию, новый эмоциональный и межличностный опыт, подкрепление.

На основании собственного практического опыта работы в группах детей подросткового и юношеского возраста И.В. Фурманов пришел к выводу о необходимости интегративного подхода к психокоррекции агрессивного поведения. В частности, эти идеи

были реализованы при разработке, апробации и внедрении программы «Тренинг модификации поведения», в которой органически сочетаются техники когнитивной, гештальт- и поведенческой психотерапии. Она направлена на работу как с подростками, так и с родителями и педагогами, и соответственно состоит из трех блоков.

Первый блок. Программа направлена на *работу с агрессивными подростками*. Решаются следующие задачи: осознание собственных потребностей; отреагирование негативных эмоций и обучение приемам регулирования своего эмоционального состояния; формирование адекватной самооценки; обучение способам целенаправленного поведения, внутреннего самоконтроля и сдерживания негативных импульсов; формирование позитивной моральной позиции, жизненных перспектив и планирование будущего.

Второй блок. Программа предназначена для *родителей* подростков с нарушениями поведения и направлена на создание психологических условий для преодоления родительских ограничений и приобретения нового опыта взаимодействия с собственными детьми посредством практической тренировки коммуникативных навыков. В процессе работы решаются следующие задачи: переосмысление роли и позиции родителя; развитие взаимопонимания и взаимоуважения, признание прав и потребностей друг друга; снижение тревожности и приобретение уверенности в себе; формирование готовности обсуждать с детьми все спорные и конфликтные ситуации в семье; выработка стиля эффективного взаимодействия с детьми.

Третий блок. Цель программы — информирование *педагогов* об индивидуально-психологических особенностях личности подростка с агрессивным поведением и обучение эффективным способам взаимодействия с ним средствами конфликтологии и игротерапии. В ходе тренинга решаются следующие задачи: рас-

познание и идентификация собственных негативных эмоциональных состояний, возникающих при общении с асоциальными детьми; обучение «целенаправленным» способам отреагирования отрицательных эмоций и приемам регуляции, восстановления психического равновесия; снятие личностных и профессиональных зажимов и ограничений; освоение методики контакта с неблагополучными детьми различного возраста и выработка стиля эффективного взаимодействия.

Эффект от психотерапевтической работы существенно возрастает, когда усилия психолога и ребенка поддержаны родителями и педагогами.

Наблюдатели

Сторонние наблюдатели травли — дети и взрослые, боящиеся вмешиваться, — показывают при этом свое бессилие или безразличие. К сожалению, такими наблюдателями, хоть и крайне редко, но бывают и педагоги, которые считают, что невмешательство способствует взрослению ребенка и обретению им мужественности. Это совершенно неверно, так как, если не вмешиваться в школьную травлю, она расцветает. Если же предотвращать этот террор в самом начале, он чахнет после единичной попытки.

Основная часть класса выступает в роли наблюдателей. Каждый из этой роли может перейти в другую: стать жертвой или обидчиком. Иногда они оказываются в этих ролях, даже соблюдая видимый нейтралитет: так, одни жалеют жертву и переживают беспомощность и страх, другие внутренне бывают на стороне обидчиков, злорадствуя по поводу жертвы: «Так ему и надо». Д. Ольвеус выделяет несколько видов наблюдателей.

Нейтральные — сами в конфликте не участвуют и отстраняются от него (хотя им плохо от нарушения учебного процесса, срыва уроков, скандалов на уроке и перемене и пр.).

Провоцирующие — те, кто сам не применяет агрессию, но провоцирует насилие и травлю между другими в своих интересах (делают ставки на победителя, снимают на видео и выкладывают в интернет и пр.).

Сочувствующие (несогласные с происходящим, но обычно молчаливые). Им не нравится происходящее в классе, но они стараются не вмешиваться (возможно, из страха самим стать жертвой), и в результате это воспитывает в них равнодушие, либо они, чувствуя бессилие, становятся «косвенными» жертвами травли.

Сочувствующие могут занять и активную позицию: поддержать жертву и вступить в открытую конфронтацию с обидчиком. Одному «революционеру» справиться со сложившейся системой реагирования на длительное насилие почти невозможно. Он рискует либо превратиться в жертву, либо стать агрессором. Но возможен и положительный исход, если его поддержат сочувствующие одноклассники, учитель.

До тех пор, пока агрессора будут поддерживать окружающие (например, смеяться над его злыми шутками над жертвой), ситуация вряд ли изменится. И наоборот, если обидчику не перед кем себя показать и его статус в среде одноклассников после травли не поднимется, то у него станет меньше желания применять насилие. Если «сочувствующие» не будут пытаться противостоять травле или их голоса будут слабы, то жертва остается в одиночестве против несправедливости. Если никто не будет поддерживать жертву и противостоять нападкам на нее, самой жертве в одиночку выбраться очень трудно. И наоборот, если большая часть группы будет противостоять травле (не обязательно из особого расположения к жертве, а возможно, из чувства справедливости), то агрессору придется или прекратить травлю, или идти против большинства, что значительно сложнее. Порой «нейтральные» не вмешиваются не потому, что они сами по себе равнодушны, а потому что им приходится выбирать между силой и слабостью

(жертвы часто выглядят смешно и жалко). А им не очень хочется ассоциироваться со слабыми; никто не хочет брать личную ответственность за происходящее, проще делать «как все»; страдание жертв повторяется снова и снова, и чувство сострадания постепенно притупляется (Руланн, 2012).

Для одних наблюдателей травля является ощутимой психологической травмой, для других — грозит потерей веры в справедливость, формированием привычки к равнодушию.

С.Н. Ениколопов отмечает следующие особенности сторонних наблюдателей: близкие отношения с родителями, внутренний локус контроля, открытая позиция в общении, позитивная оценка себя и готовность проявлять активность в жизни (Ениколопов, 2010).

1.4. Факторы, сдерживающие возникновение травли

В устойчивой группе (здесь мы говорим о классе) устанавливается довольно жесткая социальная структура. Социальные нормы, эффективность учебной деятельности и позитивные взаимоотношения тесно связаны между собой и оказывают значимое воздействие на сдерживание травли.

Сдерживающие механизмы срабатывают, если знаешь, что рядом есть значимые личности, которым не понравится такое поведение. Поэтому, вероятно, нормы, согласно которым травля неприемлема, активизируют сдерживающие механизмы агрессивных учащихся. В классах с такими нормами будет меньше преследователей. Это подтверждено масштабным исследованием, проведенным в 1–7 классах (Руланн, 2012).

Эффективность учебной деятельности может уменьшить травлю одноклассников. Когда класс сосредоточен на учебной деятельности, это знак для потенциальных преследователей:

работа в школе — это норма. В этом случае на уроке ученики меньше отвлекаются и мешают другим, нарушений дисциплины также становится меньше. Зачастую эпизоды травли происходят и на уроках, но если на уроке приходится сосредоточенно работать, то при этом сложно заниматься травлей.

В классе, где между учениками сложились хорошие отношения, уровень травли невысок. Жертвы часто одиноки. Если в целом в классе все относятся друг к другу хорошо, то, возможно, у потенциальных жертв травли появятся друзья, а это является защитой от агрессии. К тому же повышается вероятность того, что потенциальные преследователи и потенциальные жертвы включатся в одни и те же позитивные связи, что тоже редуцирует жестокость.

Хорошие отношения между учениками оказывают и другое воздействие на агрессию. Если коллектив дружный (а класс — это коллектив), то в отношениях между его членами меньше напряженности. Напряженность возникает, если есть некий дисбаланс или несовпадение симпатий.

Между авторитетным классным руководителем и травлей существует обратная зависимость (*Руланн, 2012*). Авторитетное (не авторитарное!) классное руководство означает, что учитель действительно руководит классом: устанавливает основные стандарты, проявляет внимание и заботу о каждом ученике, контролирует соблюдение стандартов и делегирует определенные полномочия, если ученик и класс к этому готовы.

Учитель таким образом воздействует на потенциальных преследователей опосредованно, создавая в классе открытую и доброжелательную атмосферу. Возможно и непосредственное воздействие. Если учитель устанавливает четкие стандарты, то потенциальные преследователи знают, что он не одобряет травлю, ожидает позитивного социального поведения и эффективной работы в школе. Также они заметят, что учитель беспоко-

ится о них и контролирует их поведение. Именно сочетание требовательности и поддержки редуцирует агрессию.

Грамотное руководство школой, эффективное сотрудничество и согласие в учительском коллективе также способствуют уменьшению уровня распространенности травли среди учащихся.

Педагог-психолог Людмила Петрановская предлагает конкретные шаги по предотвращению травли в детском коллективе (Петрановская, 2011).

1. Назвать вещи своими именами.

От взрослого, который взял на себя ответственность за разрешение ситуации (будь то учитель, школьный психолог, вожатый в лагере, тренер или завуч), дети должны узнать истинное название вещей. А именно: когда человека намеренно доводят до слез, согласованно и систематически дразнят, когда отбирают, прячут и портят его вещи, когда толкают, щипают и бьют, когда обзывают и подчеркнуто игнорируют, — это называется «травля». Бывает, что названия явления в категоричной форме достаточно, чтобы оно тут же сошло на нет.

2. Дать однозначную оценку.

Недопустимость этого явления и неприятие любых его форм должны быть четко озвучены авторитетным взрослым. Можно попросить детей вспомнить то состояние, которое каждый из них переживает, когда над ним смеются, издеваются, «достают». Это помогает ученикам понять, почему негативная оценка травли так однозначна для всех.

3. Обозначить травлю как общую беду.

Спорить о фактах, искать виноватого, разбираться, кто кому что и зачем сказал — бессмысленно. Нужно обозначить травлю как болезнь группы. Так и заявить: «Есть болезни, которые поражают не людей, а классы, компании. Нужно вместе лечиться,

чтобы у нас был здоровый, дружный класс». Подобное заявление от взрослого не только позволит зачинщикам сохранить лицо, оно поможет снять напряжение и противопоставление между жертвами-насилъниками-свидетелями.

4. Активизировать моральное чувство и сформулировать выбор.

Главная задача, которая стоит перед взрослым, — суметь вывести детей из стадного азарта, помочь им оценить происходящее с моральной точки зрения. Для этого существует простой психологический прием: предложите детям оценить их личный вклад в болезнь класса под названием «травля». Пусть один балл будет означать «Я никогда в этом не участвую», два балла — «Иногда присоединяюсь, но потом жалею», три балла — «Травил, травлю и буду травить; это же здорово». Попросите всех одновременно показать на пальцах, сколько баллов они поставили бы сами себе. Скорее всего, «троек» не будет даже у самых отпетых агрессоров.

Не пытайтесь в ответ уличать детей, напротив, подыграйте им словами: «Как я рад, у меня от сердца отлегло. Никто из вас не считает, что травить — это хорошо и правильно. Даже те, кто это делал, потом жалели. Это замечательно, значит, нам будет нетрудно вылечить свой класс». Такая моральная оценка травли становится не внешней, навязанной взрослым, напротив, ее дают дети, и вскоре ситуация сама собой выправляется.

И даже если группа погрязла в удовольствии от насилия, а конфронтация еще более жестка, просто напомните детям сказку о «Гадком утенке». — «Читая эту сказку, как правило, мы думаем о главном герое, об утенке, — обратитесь к детям с такими словами. — Нам жаль его. Мы с неподдельным интересом и напряжением следим за его судьбой, сочувствуем и переживаем. Но сейчас я хочу, чтобы мы подумали о курах и утках с птичьего двора. С утенком-то все в будущем будет хорошо. Он улетит с лебедями.

А они? Они так и останутся глупыми и злобными, неспособными ни сочувствовать, ни, увы, летать. Когда в классе возникает ситуация, как та, что случилась на птичьем дворе, каждому приходится определять свое место: кто он в этой истории? Каков ваш выбор?»

5. Принять новые правила для группы.

Как только выбор сделан, положение вещей следует закрепить. Полезно не просто объявить новые правила жизни группы, но и зафиксировать их на бумаге: «У нас не выясняют отношения с кулаками. Не оскорбляют друг друга. Не смотрят равнодушно, когда двое дерутся, их разнимают...» — вот примерный список. Идеально, если каждый поставит под правилами свою подпись как свидетельство и согласие их соблюдать. Нарушителю всегда можно будет указать на его фамилию в списке.

6. Поддерживать контроль над ситуацией.

Ответственный за прекращение травли взрослый должен регулярно интересоваться ситуацией, предлагать свою помощь и давать ценные указания. Нелишним будет ввести «счетчик травли» — какой-нибудь сосуд или доска, куда каждый, кому сегодня досталось, кто видел что-то похожее на насилие, может положить камешек или воткнуть кнопку. По числу кнопок легко определить, насколько нынешний день был лучше предыдущего. Ставьте спектакли, делайте коллажи о «хронике выздоровления», ведите с детьми «график температуры». Группе важно чувствовать интерес авторитетного взрослого. Именно это помогает коллективу продолжать считать победу над травлей общим делом.

7. Помочь осознать ценность каждого.

И только тогда, когда ситуацию удалось вывести в здоровое русло, педагогу стоит задуматься над вопросом популярности каждого отдельно взятого ученика. Чем дольше группе предстоит

прожить в данном составе, тем важнее помочь каждому члену коллектива получить признание, обнаружить и предъявить свою способность и полезность для группы, например, лучше всех хохмить или забивать голы, рисовать или считать в уме... И чем разнообразнее и осмысленнее будет деятельность, тем здоровее будет группа.

Глава 2

ОСНОВЫ НАРРАТИВНОГО ПОДХОДА

2.1. История подхода

Психологи используют разные способы для решения проблемы насилия в школе. Мы можем работать с самой жертвой, чтобы поднять самооценку этого учащегося, помочь обрести уверенность в себе, обучить навыкам общения и т.д. Когда есть поддержка и понимание важности данных мероприятий со стороны родителей, помочь ребенку можно. Мы можем работать и с обидчиками над снижением уровня агрессии, регуляцией эмоциональных состояний, повышением самоконтроля и т.д., что тоже приводит к постепенному улучшению ситуации в классе. Однако это длительный процесс, носящий консультативный характер.

Мы в своей деятельности опирались на теорию и практику психологов, работающих в рамках нарративного подхода (М. Уайт, Д. Эпстон, Д. Уинслейд, Д. Монк, Д. Кологон, Д. Кутузова, Е. Жорняк, Н. Савельева), так как он является краткосрочным, находится на стыке психологической и социальной работы, подразумевает организацию сообществ людей, поддерживающих клиента (*Жорняк, 2001; Кутузова, 2011; Савельева, 2011; Уайт, 2010; Winslade, Monk, 2007*).

Этот подход достаточно молод: он сформировался в 70–80-е годы прошлого века. Его основателями являются австралиец М. Уайт и новозеландец Д. Эпстон. Первая книга, выпущенная авторами в 1989 году, называлась «Литературные средства дости-

жения психотерапевтических целей». При переиздании книги авторы изменили ее название на «Нарративные средства достижения психотерапевтических целей». Тогда впервые и появился лингвистический термин «нарративный» (повествовательный) применительно к психологической работе с клиентом.

В настоящее время специалисты нарративного подхода практикуют во многих странах мира. Его применяют в психологических центрах, в психиатрических больницах, в школах, хосписах, тюрьмах; в работе с людьми, попавшими в чрезвычайные жизненные ситуации; в работе с группами, сообществами.

В России нарративная практика стала применяться с 2000 года, сначала в рамках системной семейной психотерапии. Сейчас нарративные консультанты работают в различных сферах жизни человека.

2.2. Сущность нарративного подхода

Мне хочется начать с философской опоры нарративной практики, тем самым заверив читателя в серьезности и надежности описываемого подхода. У практикующего психолога должны быть теоретические представления и объяснения того, что он делает. Но в то же время я не хочу агитировать и доказывать, что это самый правильный или лучший подход в консультировании. Одно точно: полезного, работающего и помогающего в нем очень много!

Нарративный подход основывается на конструктивистских и постструктуралистских идеях, суть которых можно свести к следующим постулатам.

1. *Конструктивистские идеи.* Мы живем в своем мире, который сами для себя и конструируем, накладывая свое мировоззрение, мысли, чувства, решения, поступки на многообразие мироздания. Это так называемая реальность второго порядка, по Вацлавику. Есть независимые от нашего существования мате-

риальные объекты, явления — это реальность первого порядка. Например, гематома на лице школьника, появившаяся на перемене — это объективная реальность на данный момент времени (реальность первого порядка), а наши размышления, выводы и поступки по этому поводу, т.е. наши конструкции — это реальность второго порядка. Подобное конструирование происходит часто бессознательно, и потому нам кажется, что этот процесс независим от нас. Наш индивидуальный мир всегда субъективен. Реальный мир обнаруживает себя исключительно в том месте, где наши «конструкции терпят неудачи» (Вацлавик, 2001).

2. *Постструктуралистские идеи.* Структуралисты считают, что наша идентичность фиксирована и неизменна, значит, можно интерпретировать и диагностировать поведение человека. Постструктуралисты считают, что наши идентичности (глубинное «внутреннее Я») не являются фиксированными и неизменными. Они постоянно создаются и пересоздаются из множества подчас противоречащих друг другу историй. Эти новые идентичности не присущи внутренне человеку, а формируются во взаимоотношениях с другими людьми, с общественными организациями, с институтами власти.

Язык и его использование играют ключевую роль в формировании наших конструкций. Смыслы, которые мы приписываем жизненным событиям, и то, каким образом мы организуем их в истории о себе и других, формируют нашу жизнь. Наши проблемы и наши качества являются продуктами культурно-исторического контекста. Все они были созданы, сформированы с течением времени в конкретных контекстах.

Консультант, работающий в рамках нарративного подхода, знает, что его видение человека не может быть объективным, нейтральным и свободным от личных ценностей, потому он критичен к своей точке зрения и бережен с историями клиента. Роль консультанта в рамках нарративного подхода заключается в том, чтобы

способствовать насыщенному развитию предпочитаемых историй идентичности, то есть помогать человеку увидеть в себе то, что ему нравится, что работает на позитивный образ себя (Томас, 2004).

В работе нарративных консультантов размываются границы между психотерапией, психологическим консультированием, социальной помощью и организацией сообществ, поэтому этот подход не имеет официального названия и часто обозначается как «нарративная практика».

В основе нарративной практики лежит работа с жизненными историями (от англ. *narratives* — повествования) людей.

Нарративная практика — это беседа, в процессе которой люди пересказывают (то есть рассказывают по-иному, переписывают) свои истории жизни в соответствии с предпочитаемыми ими историями и способами жизни.

Вопросы специалиста в нарративной беседе направлены не на проникновение в глубь бессознательного, не на прояснение чувств и не на поиск иррациональных мыслей клиента. Они направлены на построение необходимой человеку истории его жизни. Чем четче и детальнее прописана эта история со своим героем, сюжетом, последовательностью, тем легче клиенту претворить ее в жизнь.

Как известно, истории могут быть описательными и повествовательными. Нарративные практики работают именно с повествовательными историями, то есть с такими, которые представляют собой события, связанные в определенной последовательности на некотором временном промежутке. Они обязательно имеют сюжет. Чтобы повествование стало историей, в нем должен быть герой, обладающий намерениями, стремящийся к цели.

Жизнь состоит из большого количества историй, и человек отбирает из них определенные события и придает им нужный смысл, исходя из уже сложившегося у него опыта и социального воздействия. Эти истории являются *доминирующими*.

Например, история дружелюбного ребенка складывается из множества событий, которые, по мнению окружающих, а потом и самого ребенка, подтверждают это: он придумывает игры на переменах, позволяет другим играть с его игрушками, защищает слабого, умеет слушать и соглашаться с другими и т.д. Чем больше мы найдем таких примеров, тем более насыщенной и яркой станет история дружелюбного мальчика. Она станет значимой в жизни этого ребенка.

Смыслы, которые мы придаем каким-то событиям и явлениям, делают одни вещи яркими и неоспоримыми, а другие — совсем неприметными и незапоминающимися. Мы связываем осмысленные события между собой в некоторую последовательность или нарратив, который становится нашей реальностью. При этом некоторые события выпадают из линии повествования и как будто перестают существовать.

Так, из истории дружелюбного ребенка выпадут эпизоды, когда он стукнул другого, так как тот ему надоел, или история, когда он вместе со всеми смеялся над ошибками одноклассника. Эти события будут рассматриваться как незначительные или случайные в свете доминирующей истории (дружелюбный мальчик).

Социальная среда и ближайшее окружение сильно влияют на нашу интерпретацию реальности. Но, в свою очередь, та интерпретация, которой мы станем придерживаться, повлияет на наши взаимоотношения с людьми и социумом.

Учительница, родители и одноклассники описывают нашего мальчика как хорошего друга, что имеет большое значение в формировании этой истории для ребенка. Она будет влиять на него не только в настоящем, но и в будущем. Так, при переходе в другую школу ему легче будет проявить себя, зная, что он умеет дружить.

Понимание событий нашей жизни возникает из историй, которые мы рассказываем друг другу и самим себе. Одна и та же история может быть пересказана с разных точек зрения, и то, как это

будет сделано, повлияет на восприятие, оценку происходящего и дальнейшие действия человека (Савельева, 2011).

Иногда эти доминирующие истории могут быть **проблемно-насыщенными**. В том случае, когда человек фиксируется в первую очередь на неудачах и трудностях, он видит и отмечает лишь то, что подтверждает его представление о проблемах. Это истории, которые не приводят к реализации наших намерений и к достижению поставленных целей. Они лишь отражают наше отношение к себе и к ситуациям и проблемы, с этим отношением связанные.

Так, замкнутая, стеснительная девочка очень переживает, что у нее нет подруг. Ее история будет состоять из событий, подтверждающих это: девочка не участвует в совместных играх, не может поддержать разговор с одноклассниками; делает вид, что она увлечена рисованием или чтением на перемене, тем самым еще больше изолируя себя.

Непосредственно с понятием проблемно-насыщенной (доминирующей) истории связаны задачи, которые стоят перед консультантом в рамках нарративного подхода, в том числе в работе с участниками школьной травли.

2.3. Позиция и задачи консультанта

Можно сказать, что задача консультанта, работающего в нарративном ключе, заключается в том, чтобы помочь клиенту осознать ограниченность влияния доминирующей проблемной истории. Проблема не может занимать все сферы жизни человека. Он обязательно обнаружит ту часть своей жизни, которая свободна от проблемы, где он бывает успешным, используя свой опыт, свои ресурсы.

Консультант поможет клиенту обратить внимание на исключения из проблемно-насыщенной сферы его жизни, когда он предпринимал попытки справиться с проблемой и они были удач-

ными. Эти **уникальные эпизоды** раньше были несущественными, незначимыми в жизненной истории клиента. Он их просто игнорировал, так как они не поддерживали доминирующую проблемную историю.

Так, наша замкнутая и стеснительная девочка, оказывается, отдыхая летом на даче, была заводилой в детских играх со своей подружкой. Однажды она участвовала в школьном спектакле, где играла роль печки (держала большой рисунок печки). И хотя ее не было видно, она очень гордилась своей ролью и регулярно оставалась на все репетиции. Один раз, когда мальчишки обижали новенького ученика, она заступилась за него и сказала такую «пламенную» речь, что все удивились и оставили новичка в покое.

Уникальные эпизоды могут находиться в прошлом, настоящем и будущем. Они могут представлять собой конкретные ситуации, чувства, мысли, намерения. Каждый эпизод наделяется смыслом, то есть клиент приходит к осознанию значимости данного явления в его жизни, соотносит его со своими желаниями, мечтами, ценностями.

Из уникальных эпизодов выстраивается **альтернативная история**. Нарративный практик несколько раз в построении альтернативной истории возвращает клиента к вопросу: «Является ли данная история именно той, которая нужна вам? Предпочитаемой историей?» Если это именно то, что нужно клиенту, то создается яркое, живое, многомерное (насыщенное) описание этой истории.

Позицию консультанта можно охарактеризовать одновременно как *децентрированную* и *влиятельную*. В центре внимания оказываются не он сам, не его знания, опыт и мнение, но знания и опыт клиента. Считается, что клиент обладает достаточными компетенциями и способностями, которые помогут ему изменить неудовлетворительные отношения с проблемой. Он является экспертом своей жизни, а консультант является экспертом по задаванию

вопросов. При этом процесс взаимодействия не должен пускаться на самотек. Консультант задает вопросы, которые способствуют выстраиванию желаемого, предпочтительного для человека направления жизни. Но выбор направления беседы всегда остается за клиентом. Позиция консультанта все же влиятельная, т.к. процесс консультирования имеет цель: специалист ответственен за открытие ресурсов.

Профессиональная позиция предполагает уважительное, не обвиняющее и заинтересованное отношение к любым человеческим историям.

2.4. Приемы и техники работы консультанта

В ходе психологического консультирования клиент вместе с психологом решает свои проблемы. Чтобы расстаться с проблемой, надо сначала с ней познакомиться, но «лицом к лицу лица не увидеть». Нужно суметь увидеть ее на расстоянии, со всех сторон.

Один из афоризмов М. Эриксона гласит: «Каждый человек знает решение своей проблемы, но не знает того, что он его знает». Задача психолога и заключается в том, чтобы помочь человеку осознать свои знания, задействовать внутренние ресурсы. Очень часто проблемы так «врастают» в человека, что лишают его веры в себя, угнетают способность к действию, порождают стыд и чувство вины. Человек начинает думать, что проблемы в его жизни — это отражение его глубинной сущности, что он сам и есть одна большая проблема.

Французский философ М. Фуко предположил, что подобное развитие идей являлось результатом практики разделения людей, научных классификаций расстройств, а также сопоставления с нормами. Все это повлияло на формирование собственных убеждений и представление людей о себе. В результате многие из проблем, с которыми люди сталкиваются в жизни, начинают

отражать некое «истинное» знание о том, кем они являются. Например, психотерапевты, психологи, педагоги достаточно часто рассматривают человека как «дисфункционального», «проблемного», «трудного». Да и сами люди нередко оценивают себя и других как «некомпетентных» или «неадекватных» по своей природе (Уайт, 2010).

Если человек отождествляет себя с проблемой, то для того, чтобы от нее избавиться, надо нанести вред себе. Это очень больно, тяжело и не факт, что возможно. Для того, чтобы справиться с проблемой, нужно отнестись к ней по-другому.

В нарративном подходе человека отличают, отделяют от его проблем, консультант не беседует с проблемным человеком, а говорит с ним о его проблеме. При этом «проблематизируется» именно проблема, а не человек. Этот прием — центральный в нарративном подходе — называется *экстернализацией* (выведением проблемы вовне). Нарративные практики убеждены, что корни проблем — в окружающих нас дискурсах; проблемы наносятся на жизнь отдельного человека извне, из процесса взаимодействия в обществе. Таким образом, экстернализация возвращает проблемы туда, где им и следует находиться.

Когда проблема становится некой сущностью, отличающейся и отдельной от человека, когда люди не привязаны к ограничивающим «стандартам» того, кем они являются, и негативным суждениям об их жизни, тогда открываются новые возможности, чтобы разбираться с существующими проблемами. Подобное отделение идентичности человека от идентичности проблемы не избавляет людей от ответственности за свои поступки и за решение проблем. Скорее людям становится проще принимать на себя ответственность.

Консультант может вести экстернализирующую беседу, заменяя прилагательные, с помощью которых человек описывает себя (тревожный, бешеный), на существительные (Как часто вас посе-

щает Беспокойство? Как Бешенство влияет на ваши взаимоотношения с друзьями и близкими?). Работая с детьми, нарративный практик вместе с ними ищет соответствующий проблеме образ, наделяя его именем и конкретными свойствами.

Проблема описывается подробно, в конкретных и близких к опыту клиента терминах. Профессиональное описание проблемы заменяется описанием, понятным человеку, особенно если это ребенок. При этом люди начинают замечать, что у них есть определенные умения и знания, которые могут быть в дальнейшем развиты и использованы, чтобы сфокусировать усилия и вырваться из-под власти проблем и сложных жизненных ситуаций.

Помимо влияния проблемы на человека, в нарративном подходе рассматривается также влияние поступков на проблему — что человек может сделать, подумать и т.п., чтобы ограничить влияние проблемы, ослабить проблему. При работе с экстернализованной проблемой полезно иметь в виду три аспекта: длительность, широту и глубину проблемы.

- Длительность подразумевает такие вопросы, как: «Давно ли эта проблема вертится поблизости?», «Когда это началось?», «С течением времени становилось лучше или хуже?»
- Широта подразумевает распространенность проблемы на разные области жизни, такие как: чувства, состояния, представление о себе, отношение к разным сферам жизни, взаимоотношения с людьми, поведение в классе, школьные успехи, климат в семье и прочее.
- Глубина описывает интенсивность воздействия проблемы: «Насколько сильно она на тебя давит?», «Это всегда так тяжело, или бывают моменты, когда становится легче?», «По шкале от 1 до 100 обозначь, какой долей твоей жизни завладела Депрессия?» (*Winslade, Monk, 2007*).

Прийти к одной экстернализирующей формулировке проблемы, которая остается верной и неизменной на последующих сессиях, редко удается на первых встречах. Не следует забывать и о том, что в жизни людей может быть несколько переплетенных между собой проблем (*Кутузова, 2011*).

Экстернализироваться могут не только проблемы, но и сильные стороны личности, а также мечты, надежды, убеждения, ценности. В этом случае все становится открытым для изучения и более насыщенного описания.

Майкл Уайт разработал для ведения экстернализирующих бесед карту определения позиции (*Уайт, 2010*). Эта карта дает возможность рассматривать экстернализирующую беседу как последовательность этапов, в основе которой лежат четыре основные категории вопросов. В результате люди, в том числе и маленькие дети, могут ответить на конкретный вопрос по поводу того, что для них важно в жизни. Именно в ходе подобного расспрашивания люди находят возможность занять определенную позицию по отношению к собственным проблемам и высказать ее — обосновать, разъяснить, почему проблема так или иначе заботит их. Для людей это иногда оказывается новым переживанием, потому что они часто сталкиваются с тем, что кто-то другой занимает определенную позицию в отношении их проблем и сложных ситуаций в жизни, а у них самих такой возможности не было.

Первая категория вопросов включает в себя обсуждение конкретного, максимально приближенного к опыту человека определения проблемы. Консультант поддерживает людей в обсуждении того, как можно определить и обозначить сложную ситуацию, по поводу которой они обратились к терапевту. В ходе обсуждения проблемы и сложности оказываются насыщенно описанными.

На этом этапе, помогая описывать проблему, консультант задает открытые вопросы: «Кто?», «Что?», «Когда?», «Где?»,

«С кем?», «Как это проявляется?» Чем более подробно описывается проблема, тем лучше люди начинают понимать, что у них есть определенные знания и умения, которые можно использовать для решения жизненных трудностей. С помощью этих вопросов удастся связать отдельные эпизоды жизни клиента в последовательность, разворачивающуюся во времени в соответствии со значимой темой.

Вторая категория вопросов направлена на исследование воздействия проблемы, ее влияния на разные области жизни человека, в которых выявлены сложности: например, это могут быть дом, работа, школа, общение со сверстниками, отношения в семье, отношения с самим собой, представление о себе, дружба, воздействие проблемы на цели человека, его мечты, ожидания, ценности, возможности в будущем и жизненные горизонты.

На данном этапе исследуются сильные и слабые стороны проблемы. Эти исследования не должны быть очень подробными, они должны касаться самых главных последствий проблемы.

Изучая сильные стороны проблемы, консультант вместе с ребенком может рассмотреть:

1. Влияние проблемы на:

- взаимоотношения (с родителями, с друзьями, с учителями, с одноклассниками, между родителями);
- чувства клиента;
- мысли;
- представление о себе, своей жизни.

2. Техники и стратегии, которыми обладает проблема.

3. Качества, которыми обладает проблема.

4. Цели, которые преследует проблема. Ее мечты и желания.

5. Кто ее поддерживает.

6. Стратегии выживания проблемы в том случае, если ее «жизнь» окажется под угрозой.

Слабые стороны проблемы могут исследоваться в таких направлениях, как:

1. Где, в каких сферах жизни клиент может иметь какой-то перевес над проблемой?
2. Каковы техники, стратегии, хитрости, имеющиеся у клиента, которые иногда срабатывают?
3. Какими надеждами, мечтами, целями руководствуется клиент, заявляя о своем неподчинении проблеме?
4. Кто поддерживает клиента (родственники, друзья, знакомые, учителя...)?
5. Какие качества и способности клиента обеспечивают его преимущества перед проблемой?

Третья категория вопросов направлена на оценку последствий воздействия проблемы. На этой стадии терапевт поддерживает людей, помогает им оценивать «поступки» проблемы и последствия ее воздействия на разные области жизни. Такая оценка запускается следующими вопросами: «Вас устраивает то, что делает проблема? Как вы относитесь к тому, что происходит? Что это для вас? Какова ваша позиция? Это что-то хорошее или что-то плохое? Или и то и другое, или ни то ни другое? Если бы так случилось, что в вашей жизни все навсегда осталось бы так, как сейчас, возникли бы у вас по этому поводу какие-нибудь вопросы?»

Эти и подобные вопросы предлагают людям остановиться и подумать о том, что происходит в их жизни. Для многих это совершенно новый опыт, потому что чаще подобное оценивание осуществляется в отношении нас кем-то другим.

Четвертая категория вопросов включает в себя обоснование оценки, выбора позиции. На этой стадии задаются вопросы о том, почему люди выбирают ту или иную позицию. Этот этап, как правило, начинается с вопросов типа: «Почему вам это нравится или

не нравится?», «Почему вы так относитесь к тому, что происходит?», «Почему вы занимаете именно эту позицию?»

По мнению М. Уайта, вопросы, начинающиеся с «почему», помогают человеку озвучить, осознать, понять и в дальнейшем развить его представления о жизни, включая собственные намерения, цели, надежды, задачи. В этом случае вопрос «Почему?» несет в себе исследовательскую функцию, а не обвиняющую, против которой и выступают психологи других направлений.

В работе по карте определения позиции нарративный практик с клиентом двигаются не прямолинейно — от первой категории вопросов к четвертой, а могут часто возвращаться назад для лучшего прояснения позиции. Это движение может быть зигзагообразным. Но конечной целью будет прояснение того, что важно для клиента, понимание своих ценностей и жизненных предпочтений.

Нарративные практики помогают клиенту в процессе решения жизненных проблем понять, что его проблемное поведение есть не только проявление неотъемлемо присущих ему внутренних качеств или свойств. Когда человеческий поступок рассматривается как проявление сущности «я», определяющейся человеческой природой, у людей редко появляется необходимость задумываться о собственной жизни, пытаться понять, какие именно события могли бы сказать им о том, что для них важно. Необходимо научиться описывать себя в терминах намерений, стремлений, ценностей, принципов, целей и пр. Это поможет бросить вызов негативным заключениям о жизни, сформировавшимся у людей.

После того как проблема выводится вовне с помощью описанных выше процедур и создается альтернативная история, активно используются и другие приемы работы.

В нарративной практике считается, что многие так называемые психологические проблемы имеют социальную подоплеку. Какие-то аспекты социального притеснения могут быть осознаны, «выведены на чистую воду». Для осуществления этого в нарратив-

ном подходе применяется прием, обозначаемый как **«деконструкция»**, или распаковка: исследование того, какие социальные (а также политические и экономические) силы поддерживают существование проблемы.

Например, распространенное в современном обществе мнение о том, что значит «быть хорошими родителями», включает в себя следующее: обеспечить ребенка качественным питанием, одеждой, отдыхом за границей, обучением в рейтинговой школе, посещением спортивных или художественных кружков. А это значит, надо зарабатывать большие деньги и много времени проводить на работе. В результате могут возникнуть проблемы в отношениях с детьми, которые недополучат родительского тепла, времени для простого человеческого общения, уроков нравственности и духовности, идущих от родителей не в форме «чтения нотаций», а в образе жизни, семейных правилах, традициях. Но родители часто не понимают, что могли бы вести себя по-другому. Ведь они все делают для того, чтобы соответствовать навязанному обществом стереотипу «хорошие родители». Консультанту очень важно отслеживать, в каком культурном контексте проблема дает о себе знать, чтобы ошибочно не определять место проблемы только в пространстве индивида или семьи, так как присутствуют и другие факторы (в данном случае: личная история «Я — хороший родитель» связана с доминирующей в обществе историей «Все лучшее — детям»).

Деконструкция позволяет человеку увидеть, как, с помощью чего были выстроены его убеждения. Прочувствовать незаметное влияние социальных институтов на его мировоззрение. Это помогает людям вырваться из-под власти проблемы и восстановить связь с собственными предпочтительными идеями, мыслями и способами жизни (Жорняк, 2005).

Прием **«отсутствующее, но подразумеваемое»** позволяет нам отсоединить проблемную историю от предпочитаемой,

желаемой. Мы всегда можем охарактеризовать какое-то явление только в сравнении с другим. Когда человек говорит, например, о несправедливости или о том, что он больше не может так жить, это значит, что у него есть эталон (напрямую не упомянутый, но подразумеваемый), с которым производится сравнение, — представление о том, что такое справедливость, о том, как именно ему хотелось бы жить. Когда человек может ответить на вопрос: «Какие важные для вас ценности Проблема уничтожает, давит, не позволяет раскрыть?», тогда это «отсутствующее, но подразумеваемое» и проявляется. Клиент может подумать над тем, каким образом он противодействовал Проблеме. Все подобные действия требуют особых жизненных умений. Чтобы осуществить их, человек должен опираться на определенную личную историю, прежний опыт. Клиент вместе с консультантом создает подробное описание своих умений. Это позволяет ему ответить на вопросы о том, ради чего и зачем он совершал поступки, направленные против Проблемы. Разговор о намерениях и надеждах клиента делает альтернативную историю живой и значимой.

Альтернативные, предпочитаемые истории создаются и развиваются успешнее, если получают подтверждение со стороны значимых для клиента людей. Работа с сообществами поддержки предпочитаемой истории (значимыми людьми), которые помогают клиенту противостоять влиянию проблемы и поддерживать движение в нужном ему направлении, очень важна в нарративном подходе. Здесь консультант использует такую технику, как *«работа внешних свидетелей»*, или *«церемония признания самоопределения»*, которая проходит в несколько этапов.

Консультант предлагает клиенту пригласить друзей или родственников, коллег на сессию в качестве внешних свидетелей. Это дает возможность установить связь между тем, что происходит в кабинете психолога, и реальной жизнью человека, обратившегося за помощью. Выстроенная в голове клиента предпочитаемая

история получает подтверждение от значимых людей в реальной жизни. Внешние свидетели могут быть и воображаемыми.

Могут использоваться различные форматы работы с группой. Если есть возможность, то группа находится в другой комнате и оттуда слушает историю. Если консультант ограничен одним кабинетом, то клиент и группа разводятся по разным углам, но иногда такое разделение может быть символическим: консультант меняет свое положение, фокусируя все свое внимание на клиенте или группе.

На первом этапе человек (для которого проводится церемония признания самоопределения) описывает проблему, отмечает ее влияние на свою жизнь, дает проблеме оценку и старается ее обосновать. Это позволяет внешним свидетелям вовлечься в рассказываемую историю, а также в историю собственной жизни.

После того как член группы, находящийся в центре беседы, заканчивает свой рассказ, группа дает отклик на услышанное.

До начала церемонии внешние свидетели получают примерную инструкцию. Она сводится к тому, чтобы внимательно слушать историю. Особенно стоит прислушиваться к тому, каким образом она перекликается с их собственным опытом: какие слова и выражения в рассказе вызывают отклик, чем-то привлекают. Свидетели должны обращать внимание на образы, которые приходят им в голову, относящиеся как к жизни человека, который находится в центре, так и к их собственной жизни. Им нужно отметить, о чем заставляет их задуматься услышанная история.

На следующем этапе приглашенные свидетели пересказывают представленную историю.

Внешние свидетели не должны формулировать собственное мнение, давать советы, рассказывать назидательные истории, из которых можно сделать нравственный вывод, восхищаться, интерпретировать услышанное. Высказывания должны быть осторож-

ными, бережными. Для этого предлагается использовать сослагательное наклонение и фразы, которые оставляют возможность для неопределенности, например: «мне было бы любопытно...» или «я не уверен, но мне кажется, что...». Свидетели должны быть готовы ответить на вопрос о том, что их затронуло и почему.

Каждый член группы рассказывает о том, что услышал, через призму своего опыта. В результате такого отклика жизнь человека, находящегося в центре беседы, оказывается тесно переплетенной с множеством других жизней. Он не чувствует себя одиноким со своей проблемой.

Далее консультант снова работает с клиентом. Он расспрашивает человека, каково было слушать отклик внешних свидетелей. Вопросы могут касаться того, что полезного и важного услышал человек от свидетелей; что ему совсем не подходит; над чем стоит подумать.

На последнем этапе работы все собираются вместе, чтобы обсудить происшедшее. Здесь есть возможность узнать у консультанта, почему он задавал эти конкретные вопросы. Клиент имеет право выступить последним и сказать все, что ему хочется (Бехан, 1999).

Этот прием способствуют созданию новой насыщенной истории жизни клиента.

В нарративной практике широко используется и прием **написания терапевтических писем**.

Записи могут вестись в присутствии человека, пришедшего на консультацию, записываются только его слова, никаких интерпретаций или непонятных терминов, и по окончании сессии консультант предлагает человеку забрать эти записи или получить письмо или документ, составленный на их основе. Подобный подход способствует партнерским отношениям.

Письма могут быть написаны и в электронном виде. Они, как отмечают клиенты, поддерживают их между встречами, помо-

гают справляться с одиночеством. Терапевты пишут письма очень осторожно, бережно, не в формате предписаний, а в сослагательном наклонении, во многом ориентируясь на «отсутствующее, но подразумеваемое» в историях. Еще они запечатлевают развитие предпочитаемых историй в документах и сертификатах. Возможны коллективные документы.

Пегги Сакс разработала инструкцию по написанию терапевтических писем:

1. Пишите искренне и просто. Не существует единственно правильного способа написать терапевтическое письмо, каждое письмо уникально.
2. Старайтесь войти в мир человека, которому адресовано письмо, за счет использования его собственных конкретных слов и выражений, образов и метафор.
3. Включайте в письмо вопросы, на которые вы не знаете ответа, основанные на уважительном любопытстве и направленные на то, чтобы поддержать рефлексии человека о собственной жизни. «Правильно ли я поняла, что..?» «Могли бы вы рассказать мне парочку историй, которые проиллюстрировали бы это?»
4. Максимально конкретно опишите, какие образы возникают перед вашим внутренним взором в ходе проживания опыта человека. Напишите, какие темы и события в вашей жизни перекликаются с тем, чему вы стали свидетелем. О чем это заставляет вас задуматься?
5. Старайтесь не хвалить и не поздравлять человека — не нужно выносить суждение о его жизни, сколь бы позитивным оно ни было.
6. Помните, что истории разворачиваются во времени и пространстве. Задавайте вопросы, ориентированные в прошлое, в настоящее и в возможное будущее — в разных областях жизни (Сакс, 2008).

Пишут в нарративном подходе консультанты, сами люди, обращающиеся за помощью, внешние свидетели. Использование этого приема консультантом способствует еще большей децентрации его позиции.

Кроме писем, к терапевтическим документам относятся сертификаты, грамоты, созданные стихи, сценарии, книги. Все, что позволяет оставить материальный след от духовного поиска.

На других приемах, используемых в нарративном подходе, мы остановимся позже, рассматривая конкретные ситуации («*восстановление участия*» — история Пети; «*приглашение к ответственности*» — история Ромы, «*беседы пересочинения*» — история Тимура).

А пока отметим, что нарративный подход дает прекрасные возможности для работы с самыми разными проблемами детей, помогает восстановить самоуважение и простроить перспективы, а потому нам он представляется оптимальным для работы с проблемами травли в школе.

Глава 3

ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ НАРРАТИВНОГО ПОДХОДА В БОРЬБЕ С ТРАВЛЕЙ

3.1. Основные формы работы

В работе школьный психолог должен использовать различные виды деятельности: индивидуальное и групповое консультирование, диагностику, проведение коррекционных занятий, тренингов. При выборе целей и методов работы он опирается на ту или иную теоретическую базу. Мы используем нарративный подход. Название должности — «педагог-психолог» — четко обозначает две основных его роли. В качестве педагогов мы выполняем образовательную и воспитательную работу. В качестве психологов — сопровождаем участников образовательного процесса (обучающихся, учителей и родителей) с целью оказания им психологической помощи. Психологи, придерживающиеся классических направлений — психодинамического, поведенческого и гуманистического, — работают в рамках выбранного подхода, находясь лишь в роли психолога. А нарративный подход позволяет работать, совмещая обе роли — и педагога, и психолога. Например, на коррекционных занятиях по развитию познавательной сферы ребенка мы, решая, в общем-то, образовательные задачи, познакомимся с Рассеянностью, попросим ее подождать за дверью, пока идет урок, тем самым обучая ребенка контролировать свою способность к концентрации внимания. Мы используем

нарративные приемы при *индивидуальной* работе с учеником, учителем, родителем; при *групповой* работе с семьей, классом, группами учащихся.

О травле в школе психолог узнает от учителей, родителей или от сочувствующих жертве учеников-наблюдателей. Учителя к психологу обращаются, как правило, когда травля уже становится явной, то есть ухудшается психологический климат в классе, растет количество жалоб со стороны родителей на бездействие учителя. Все это мешает учебному процессу и создает высокий уровень нервно-психического напряжения у учителя. Родители жертвы ищут у психолога дополнительной помощи, придя на консультацию. Одноклассники рассказывают о происходящем в классе насилии в том случае, если они хорошо знают психолога и доверяют ему, либо по совету родителей.

Если учитель не может справиться со сложившейся ситуацией травли самостоятельно и просит помощи, мы будем работать со всем классом, предварительно встретившись с родителями на родительском собрании. Здесь мы не будем выяснять, чьи дети кого обижают, мы с классным руководителем донесем до родителей свою обеспокоенность высоким уровнем агрессии в классе и желание изменить ситуацию в лучшую сторону. Для этого с классом будет работать школьный психолог. Мы обговариваем с родителями цель, задачи, время проведения занятий, а также косвенное участие в программе самих родителей. После 2–3 групповых занятий параллельно начнется индивидуальная работа с обидчиками. Мы проводим индивидуальные консультации с ними специально после старта работы с классом, чтобы обидчики не считали себя виноватыми во всем происходящем, а были мотивированы на изменения. С жертвами индивидуальная работа начинается сразу. Дети должны почувствовать поддержку, знать, что они не одни. Первые индивидуальные консультации для участников травли мы проводим совместно с их родителями.

Иногда родители рассказывают о травле своего ребенка, но просят такого вмешательства, чтобы об этом никто не узнал, выражая пожелание сына или дочки. В таком случае мы встречаемся сначала с жертвой травли индивидуально или совместно с родителями. Затем работаем с группой одноклассников, используя технику «Команда под прикрытием». Таким образом, вмешательство может быть как открытым, так и скрытым.

Нарративные приемы работы можно использовать в школе при работе с учащимися любого возраста. Поскольку в нашей школе в 1 и 2, а также 10 и 11 классах случаев травли не было выявлено, мы работали в рамках этого подхода с учениками 3–6 классов и описываем, как велась работа по программе с детьми этого возраста. В 7–9 классах мы обычно используем индивидуальные консультации, но в классе проводятся классный час или групповые занятия, посвященные темам «Я и другие», «Жизненные ценности». На них обязательно затрагиваются вопросы психологического и физического насилия в обществе в целом и в классе в частности.

В работе делаются акценты на различных приемах, исходя из возраста детей и специфики конкретной ситуации. Мы предлагаем вам несколько программ, которые могут быть адаптированы к разным возрастным группам и целям.

3.2. Групповая работа

Проблема школьной травли исследовалась нами в рамках работы с классами, в которых происходили частые конфликты, ссоры, драки, имело место физическое и психологическое насилие со стороны нескольких учеников, направленное против одноклассников, неспособных защитить себя. В результате этой работы была создана программа «Кладовая души».

Кроме этой программы мы опишем еще один способ работы с группой учащихся — «Команда под прикрытием». Эта техника

используется нами, когда травле подвергается один или несколько учеников в классе. Он направлен на корректировку взаимоотношений между конфликтующими сторонами.

Программа «Кладовая души»

О программе

Первоначально наша программа называлась «Психологическая работа с травлей в школе», затем мы изменили название, поскольку слово «травля» вызывает напряжение у администрации школы и у представителей проверяющих инстанций. Метафорические названия всех успокаивают — каждый представляет то, что хочет.

Работа по этой программе направлена в первую очередь на то, чтобы помочь ребенку соприкоснуться со своими ресурсами, с «кладовой души». Дети являются экспертами своей жизни и в ходе групповой работы встречаются с теми ее областями, где чувствуют себя знающими, умелыми, опытными. В работе мы опираемся на основные принципы и приемы нарративной практики. Главный принцип работы нарративных психологов — уважение к людям, их выборам и предпочитаемым историям, и программа отражает такое отношение: мы с большим вниманием относимся к тем огромным возможностям, которыми одарен от природы каждый человек.

Сначала психолог вместе с учениками изучает проблему насилия в классе. Эта проблема выводится наружу (экстернализуется), ей дается имя. Изучаются ее сильные и слабые стороны.

Однако исследование проблемы травли не является главным. После этого ученикам предлагается придумать другую, предпочитаемую историю жизни их класса, используя уникальные эпизоды, которые присутствуют в их коллективе. Чтобы эта история развивалась успешнее, дети получают подтверждение о позитивных изменениях со стороны значимых для них людей: учителей

и родителей. Здесь в процессе сочинения терапевтических сказок применяются приемы нарративной практики: «отсутствующее, но подразумеваемое», «работа с внешними свидетелями».

Следующая ступень — обучающая. Она начинается, когда уже сложилась атмосфера сплоченности и доверительности в классе. Мы ввели ее для выработки соответствующих социальных навыков конструктивного общения и поведения в классе, используя при этом метод активного социально-психологического обучения. Мы посчитали эту стадию необходимой, чтобы расширить диапазон возможностей ученика.

На заключительной стадии ученики создают книгу-альбом, в которой делятся друг с другом своими умениями и знаниями о преодолении трудных ситуаций. Когда ученики других классов смотрят и читают чужие рассказы, они начинают лучше осознавать, какие умения и знания имеются у них самих.

Основная цель программы — снижение уровня психического и физического насилия в классе. В ходе реализации программы:

- экстернализуется проблема травли;
- актуализируется альтернативная модель поведения;
- проводится обучение навыкам эффективного общения.

Программа применяется в классах, где имеют место частые конфликтные ситуации между детьми, заканчивающиеся физическим и психическим насилием, где отмечается травля учащихся. Программа рассчитана на учащихся начальной школы. В 1–2 классах она может быть направлена на профилактику травли и на сплочение школьного коллектива. Так как численность учеников в классе колеблется от 25 до 30 человек, то приветствуется совместная работа по программе двух психологов либо психолога и социального педагога, либо психолога и классного руководителя в качестве пассивного помощника (он проявляет активность, когда об этом просит психолог).

Временные ресурсы. Занятия проводятся раз в неделю. Длительность одного занятия равняется уроку. Работа по программе проводится в течение *2,5 месяцев*. Стоит планировать работу так, чтобы она не прерывалась длительными зимними каникулами.

Остановимся отдельно на вопросе «Где и как найти час для занятий с классом?» По нашему мнению, современные программы начальной школы перенасыщены. Загруженность ребенка всевозможными учебными занятиями помимо уроков, проходящих в постоянном изучении нового материала, очень беспокоит. Нет времени остановиться, подумать, разложить усвоенное по полочкам. Иногда пытаешься остановить учителя известной фразой: «Лучше меньше, да лучше», но в ответ слышишь: «Не успеем программу пройти. В электронных журналах все расписано на год вперед. Не должно быть сбоя». После уроков во второй половине дня — внеурочная деятельность. Часть детей уходит в кружки, спортивные секции, студии.

На этом фоне найти свободный час бывает очень сложно. Но у нас есть запрос от учителя и родителей! Для прохождения программы нужен весь класс, поэтому занятия лучше проводить в учебное время. Учителя обычно «жертвуют» каким-то уроком, например, риторика или труд. Возможен вариант, когда график проведения занятий скользящий: в первую неделю замещается один урок, в другую неделю — другой. Предпочтительнее, чтобы это был последний урок. Если не получается, то постарайтесь выбрать время так, чтобы после занятия была большая перемена, на которой дети ходят в столовую. Необходимо, чтобы у ребят было время переключиться на учебную деятельность.

Все это обязательно согласовывается с родителями на собрании, чтобы они были спокойны: дети не пропустят основные учебные темы. Учитель даст их ученикам, например, на внеурочных занятиях.

Хорошо, если в этих вопросах есть поддержка со стороны администрации школы. Но она должна контролировать работу учителя в соответствии с заранее составленными планами. Учебный план нарушать нельзя. Поэтому иногда приходится идти в обход информирования администрации или работать с ее молчаливого согласия. Администрация идет навстречу психологу (мы говорим о разрешении проводить занятия в учебные часы) в тех случаях, когда информация о травле вышла за рамки класса и стала ей известна. Таковы реалии работы психолога в школе, и каждый из нас с этим постоянно сталкивается. На помощь приходит авторитет специалиста среди учителей. Если вы им обладаете, если к вашему мнению прислушиваются, консультируются по сложным вопросам, применяют ваши рекомендации, ощущают помощь и поддержку, то всегда найдут время для занятий, сами будут неоднократно напоминать о необходимости поработать с их классом.

Этапы работы

В работе по программе можно выделить три этапа: подготовительный, основной, итоговый.

На *подготовительном этапе* мы беседуем с учителем, даем рекомендации, как реагировать на травлю, имеющую место в классе. Проводим совместно с педагогом родительское собрание.

Мы не будем выяснять, чьи дети кого обижают, вместо этого с классным руководителем донесем до родителей свою обеспокоенность высоким уровнем агрессии в классе и желание изменить ситуацию в лучшую сторону. Для этого с классом будет работать школьный психолог. Мы обговариваем с родителями цель, время проведения занятий и их косвенное участие в программе. Мы просим, чтобы после каждого занятия родители обязательно поинтересовались, что сегодня происходило, каково участие их ребенка, что он думает по поводу конкретных заданий, выполняемых на занятии, какое домашнее задание ребенок получил.

Внимание родителей к происходящему повышает заинтересованность ребенка, мотивирует к использованию новых способов решения конфликтных ситуаций, формирует навыки общения.

Мы информируем учителя о *материалах, необходимых для занятий* (листы бумаги А4, листы ватмана, ножницы, скотч, куклы-животные для проведения кукольного спектакля, иллюстрированные журналы для коллажа). Ручки, цветные карандаши и фломастеры обязательно должны быть у каждого ученика в портфеле, поэтому мы не указываем их в этом перечне. Готовим материалы для первичной диагностики.

Основной этап включает в себя занятия по программе. Всего их 10, каждое включает вводную, рабочую и заключительную части.

На *первом занятии* вводная часть может занимать существенную часть времени, так как нам необходимо объяснить ученикам цель совместных встреч, правила и рассказать, в чем будет заключаться работа.

Все *последующие занятия* начинаются с краткого обзора предыдущей встречи. Важно спросить детей, не хотят ли они что-нибудь сказать (любые чувства, мысли или вопросы) по поводу последнего занятия. Напоминая детям о важных моментах прошлой встречи, мы устанавливаем связь между всеми занятиями. Другой момент — обсуждение того, что нового дети попробовали сделать сами между занятиями. Если мы даем домашнее задание, то обязательно интересуемся его выполнением.

Затем мы переходим к теме занятия. Содержание рабочей части зависит от поставленной цели и динамики группового процесса. Заключительная часть позволяет ученикам сконцентрироваться на том, что они почувствовали и узнали во время занятия. Обсуждение является важным моментом обретения нового опыта. В конце занятия дети могут получить домашнее задание.

Итоговый этап начинается с подготовки к последнему занятию. За два занятия детям напоминают о скором окончании программы. Р. Смид считает, что завершающая стадия работы позволяет детям приобрести опыт расставания и прекращения взаимоотношений без чувства покинутости, одиночества. Этот опыт переживания неизбежен в будущем, так как всем предстоит пережить потери (Смид, 1999). Для эмоциональной поддержки и проверки состояния детей проводится встреча с классом через 3–4 недели.

На последнем занятии подводится итог работы, отмечаются изменения эмоционального фона в классе, затем ученики и ведущий прощаются.

Диагностика. На основном и итоговом этапах работы с коллективом проводится диагностика.

Между первым и вторым занятиями мы проводим **первичную диагностику**. Мы не делаем этого перед началом работы по программе, так как на тот момент дети еще не знакомы с предстоящими мероприятиями.

Мы используем следующие методики:

- Социометрический тест, предназначенный для определения микрогрупп, социометрического статуса учащихся, сплоченности (см. Приложение).
- Метод семантического дифференциала, используемый для оценки психологической атмосферы в классе (см. Приложение).
- Шкала личной тревожности учащихся для определения школьной тревожности (см. Приложение).
- Проективный тест «Несуществующее животное» для оценки агрессивности учащихся.

Кроме того, предварительно мы проводим:

- Наблюдения на уроке и вне уроков.
- Беседы с классным руководителем, учениками.

В ходе наблюдения и бесед выявляются характеристики неблагоприятного психологического климата в классе: частые конфликты в виде ссор, физических воздействий; ситуации соперничества, нежелание уступать другому, принижение личности одноклассника, нетерпимость к мнению окружающих.

Диагностическое обследование учащихся занимает один урок. Результаты используются для определения эмоционального состояния детей, их социального статуса в классе (отвергаемые, лидеры), для составления рабочих групп, для индивидуальной работы с жертвами и обидчиками, а также для сравнительного анализа при оценке эффективности работы по программе.

После окончания программы ученики проходят **повторную диагностику** для определения динамики исследуемых параметров. Анализ проведенной работы и обобщенных результатов тестирования может быть представлен на родительском собрании, на школьных методических объединениях.

Описание занятий

Мы постараемся показать программу в действии на примере работы с одним из классов обычной средней школы. Разумеется, в каждом новом коллективе будут свои нюансы, и можно корректировать содержание занятий с учетом особенностей группы, однако основной алгоритм работы будет тем же.

Итак, к нам обратилась учительница с просьбой помочь снизить агрессивный накал, который возник среди учеников 4 класса. Учителю приходилось постоянно разбираться с очередным конфликтом. Дети считали ее единственным человеком, который может помочь, остановить ссору, разнять дерущихся. Участниками частых конфликтов были примерно одни и те же дети. Два ученика в классе чаще других подвергались агрессивным выпадам в свой адрес.

Занятие 1. Поиск причин конфликтности

Цель: привлечь внимание класса к вопросу высокой конфликтности и заинтересовать детей в его решении.

Необходимые материалы: листы бумаги, ватман.

Учитель заранее обсудил с классом высокую конфликтность между детьми и вместе с ними пришел к выводу о необходимости дополнительной помощи со стороны психолога для решения этой проблемы. На первой встрече с психологом ребята активно участвовали в процессе постановки цели работы, в создании дружного класса. Важно, чтобы дети проявили заинтересованность в постановке цели, чтобы инициатива исходила не только от взрослых, но и от самих детей, чтобы групповая цель соответствовала личным целям учащихся. Например, в рамках общей цели личные цели звучали так: «Я хочу чувствовать себя спокойной в классе», «Я хочу перестать со всеми ссориться», «Я хочу, чтобы со мной дружили», «Я хочу научиться сдерживать свою злость» и другие.

В *вводной части* первого занятия устанавливаются правила поведения в группе: каждый имеет право выступить; когда один говорит — остальные его слушают; нужно помогать ученику, если у него что-то не получается на занятии; запрещается проявление всякой агрессии.

Рабочая часть включает в себя несколько заданий.

Дети делят листок пополам и на левой половинке рисуют свое настроение в виде любого образа. Можно добавить письменное описание своего настроения (слово, фраза). Листки подписываются.

На обратной стороне листа дети пишут свое мнение по поводу того, почему в классе часто бывают конфликты, ссоры, драки и что мешает ребятам быть дружными. (Следует подчеркнуть, что мешает дружбе именно что-то, а не кто-то.)

Проводится обсуждение написанного. Для этого класс делится на подгруппы, состоящие из четырех человек (удобнее всего ребятам с передних парт повернуться к тем, кто сидит сзади, но можно поделиться и по-другому). Каждый внутри своей группы рассказывает о выделенных им причинах конфликтности в классе, затем дети отбирают наиболее значимые с их точки зрения суждения, и один участник составляет список на отдельном листе. Задача психолога на этом этапе — создать комфортную атмосферу внутри групп и обеспечить всем детям полноценное участие в обсуждении. По окончании совместной работы представитель каждой группы зачитывает составленный список классу.

Психологу следует отметить значимость выводов, сделанных детьми, и подчеркнуть, что ребята хорошо поработали в группах: смогли слушать друг друга и принимать мнение другого человека. То есть отмечается наличие тех навыков, которые необходимы детям для достижения поставленной цели.

Дети переворачивают листы на ту сторону, где изображен образ их настроения в начале урока, и на правой половинке рисуют образ своего нынешнего настроения. На основе этого рисунка можно понять отношение детей к происходящему на занятии.

В заключительной части занятия получаем обратную связь от учеников об их настроении. Особый интерес вызывают те дети, у которых оно ухудшилось. По желанию ребенок может рассказать о причинах такого изменения. Мы обязательно хвалим детей за их участие в исследовании проблем конфликтности и показываем уважительное отношение к их мнениям.

После занятия психолог анализирует все высказывания ребят и составляет общий список причин конфликтности в классе. Этот список переносится на лист ватмана для того, чтобы на следующем занятии наглядно продемонстрировать детям результат их

работы. Между первым и вторым занятием проводится первичная диагностика.

Список причин конфликтности, составленный учащимися

1. Игры на переменах в гаджеты:
 - ссоры;
 - обиды (со мной не разговаривают);
 - ученики выпрашивают друг у друга гаджеты.
2. Неумение вести себя в коллективе:
 - оскорбления, обзывания, придирки, злые шутки, обидные рисунки и фотографии в телефонах;
 - драки, ссоры;
 - неправильные поступки: толкание, требование дать списать;
 - шум, крик;
 - отсутствие взаимопомощи.
3. Неумение дружить:
 - уводят подруг/друзей;
 - не хотят со мной дружить;
 - лезут дружить те, с кем не хотят общаться;
 - не ценят друзей;
 - могут предать;
 - не принимают человека, так как он не такой как все.
4. Неумение общаться:
 - не слушают и не слышат друг друга;
 - не понимают друг друга;
 - не хотят принимать чужие интересы;
 - часто лезут не в свое дело;
 - не учитывают мнение другого.
5. Черты характера:
 - наглость;

- нетерпение;
- нетерпимость (например, не нравится, как выглядит человек);
- неадекватность самооценки (о себе дети высокого мнения, а других недооценивают).

6. Эмоциональная сфера:

- плохое настроение;
- раздражение;
- злость.

Интересная тенденция была замечена в ходе работы по программе: в последние годы ученики на первое место в списке причин конфликтности стали ставить гаджеты. Электронные игры так захватывают детей, что они перестают нормально общаться друг с другом на переменах. Когда ребенка отвлекают от игры, он выплескивает свое недовольство в различных формах: грубый ответ, нецензурное ругательство или даже физическое проявление агрессии. Бывает и противоположное поведение — ребенок начинает попрошайничать, заискивать перед хозяином гаджета.

Избавиться от такой причины конфликтности самостоятельно мы не можем, так как это дорогие вещи. В нашем случае мы снова пригласили родителей на собрание, показав им негативную роль гаджетов в построении дружного коллектива. Было принято совместное решение о введении нового правила о запрещении использовать телефоны и планшеты во время уроков и перемен в первой половине дня. Учитель строго следит за соблюдением правила. Обычно дети быстро к нему привыкают, и эта причина конфликтности вычеркивается из нашего списка.

Первичная диагностика

Между первым и вторым занятиями была проведена первичная диагностика (она занимает один урок).

Социометрический тест. Дети отвечали на три вопроса:

1. С кем бы ты хотел сидеть за одной партой во время контрольной работы при условии, что этот ученик может тебе помочь?
2. С кем бы ты хотел пойти погулять, сходить в кино, поиграть?
3. Кому в классе ты мог бы доверить свою тайну? Кто тебя не подведет?

Ребята выбирали одноклассников по трем параметрам: учебный, игровой и личностный. Фиксировался социометрический статус учащегося отдельно по каждому параметру и общий, а также индекс групповой сплоченности.

С помощью **метода семантического дифференциала** оценивалась психологическая атмосфера в классе, а **Шкала личной тревожности** помогла определить выраженность школьной тревожности у учащихся.

В нашем случае результаты были такими: 20% учащихся в классе либо не имели выборов вообще, либо имели один. Индекс групповой сплоченности оказался низким. Чуть меньше половины учащихся отметили психологическую атмосферу в классе как неблагоприятную. У 55% учеников повышенный уровень школьной тревожности, из них у 3 человек — высокий.

«**Несуществующее животное**». В рисунках детей мы фиксировали число деталей, отражающих агрессивные компоненты — углы, вне зависимости от связи с той или иной деталью изображения, рога, клыки, зубы, шипы, копыта, когти, клювы. (Мы отдаем себе отчет, что по одному проективному тесту некорректно обсуждать уровень агрессии, но нам важно было констатировать общую динамику этого состояния у детей в первичной и итоговой диагностике.) В рисунках 60% школьников были обнаружены показатели агрессии.

Результаты первичной диагностики представлены в таблице 1.

Таблица 1

Методики	Исследуемые параметры	% учащихся (кроме индекса сплоченности)
Социометрия	Лидеры	5
	Изолированные	20
	Индекс сплоченности группы	0,3
Семантический дифференциал	Неблагоприятная психологическая атмосфера	48
Несуществующее животное	Показатели агрессии	60
	в т.ч. вербальной	28
Шкала тревожности	Высокая и повышенная школьная тревожность	55

Результаты свидетельствуют о негативной психологической обстановке в классе.

Занятие 2. Знакомство с Проблемой

Цель: наглядно представить проблему.

Необходимые материалы: листы бумаги, таблица фиксации случаев появления проблемы.

В основе занятия лежит *экстернализация* — прием, который поможет детям отделить себя от проблемы, посмотреть на нее со стороны, проверить свои отношения с проблемой, взять на себя больше ответственности за характер этих отношений. Очень важно, что при такой постановке вопроса мы говорим с детьми об их проблемах (которые вынесены наружу, отделены от детей), а не имеем дело с проблемными детьми. Это уменьшает количество обвинений, снижает чувство вины у членов группы и повы-

шает эффективность их усилий. Проблема персонифицируется — ей дается название, она наделяется определенной идентичностью. Дети могут нарисовать проблему — это поможет им отделиться от нее. Существенно, что язык описания проблемы и ее имя исходят от самих детей.

На доске вывешивается список причин конфликта. Еще раз подчеркивается важность собственных умозаключений детей, их вклад в совместную работу, которая в дальнейшем и будет строиться на сформулированных в результате этой работы выводах.

Дети вспоминают свои записи и даже уточняют некоторые пункты.

Психолог систематизирует список с учетом рейтинга представленных проблем. На первом месте оказались конфликтные ситуации, связанные с неумением вести себя в коллективе. Необходимо дать детям понять, что все участвуют в этом действии: одни как обидчики, другие как жертвы, а третьи как свидетели (пассивные — «меня это не касается», «пусть учительница разбирается» или активные, присоединяясь чаще к обидчику, реже — к жертве). Именно эту проблему мы и будем экстернализовать.

Психолог помогает детям обобщить эти причины, представив их одним визуальным образом (у каждого ребенка он свой): «Как вам кажется, на что это похоже?», «Интересно, как эту штуку, эту неприятность, это неумение вести себя в коллективе можно изобразить с помощью рисунка?»

Дети рисуют образ заявленной проблемы, раскрашивают его, чтобы он был ярким, впечатляющим и запоминающимся. В конце ученики придумывают название своему рисунку.

Каждый ребенок выходит перед классом и коротко представляет свой рисунок. Психолог на доске записывает его название. Если ребенок застенчив и ему сложно показывать свои рисунки перед классом, то не надо на него давить. Можно попросить сде-

лать это с места, или, если ребенок не возражает, рисунок может представить ведущий.

Дети объединяются в четверки, для того чтобы выбрать лучшее название визуализированной проблемы. Каждая четверка предлагает свое имя из списка, представленного на доске. Невыбранные имена стираются с доски. Если названия не совпадают, то имя выбирается путем прямого голосования. Иногда два-три ученика не соглашаются с мнением своих четверок. Тогда можно записать и их пожелания, которые тоже будут участвовать в окончательном голосовании. Это необходимо для стимулирования участия детей в предлагаемой деятельности, для представления значимости индивидуальных мнений. И пусть они чаще всего не выбираются большинством, но имеют право быть услышанными и обсуждаемыми.

На нашем занятии дети представляли проблему в виде вулкана, смерти с косой, страшных злых рожиц, привидений, колдуний, чертиков и так далее. Названия были разными (Ужастик, Злюка, Терминатор, Облако Зла, Демон и другие), но путем голосования было принято решение назвать нашу проблему Монстр.

В конце занятия классу дается домашнее задание: детям предлагается таблица, в которой они на протяжении недели (до следующего занятия) должны будут отмечать события, связанные с появлением Монстра в классе: сколько раз за день он явился, кого он взял к себе в команду, что он заставил ребят сделать? Обычно эту информацию в таблицу заносит учитель со слов учеников, или же он сам предлагает записать случай, требующий внимания.

Мы считаем, что наглядное представление конфликта поможет детям осознать его наличие в данный момент (Монстр явился), контролировать его силу (а точнее, свою агрессию), — если не с первого раза, то в дальнейшем, — и постараться не появляться в списках снова.

Занятие 3. Пресс-конференция Проблемы

Цель: дать возможность детям лично побеседовать с Проблемой и выяснить ее сильные и слабые стороны.

Необходимые материалы: «микрофон», «костюм».

В начале занятия психолог интересуется у детей: «Приходили ли Монстр в течение недели к вам в класс?» Дети с интересом рассказывают случаи, занесенные учителем в таблицу. Затем мы вместе коротко обсуждаем их. Расспрашиваем «героев» конфликтных ситуаций, почему им не удалось справиться с Монстром.

Психолог предлагает детям поучаствовать в пресс-конференции, которую любезно согласился дать Монстр. (Здесь мы продолжаем использовать *прием экстернализации* с целью прояснения сильных и слабых сторон проблемы.) Дети становятся репортерами, их задача — придумать вопросы, которые они хотели бы задать Монстру. Психолог переодевается в Монстра (полная импровизация) и является на пресс-конференцию. Этот психодраматический прием помогает создать ситуацию заинтересованности и большой вовлеченности детей в данный «спектакль», где они играют активную роль. Учитель выступает в роли ведущего конференции, разрешает желающему задать вопрос, поднося к нему «микрофон».

Так как дети сначала не совсем понимают, что спрашивать, то можно заранее придумать примерный список вопросов. У нас он был следующий:

- Зачем ты приходишь к нам?
- Что тебе от нас нужно?
- Как ты проникаешь к нам в класс?
- Когда тебе легче всего пробраться в наш класс?
- Что ты обещаешь ребятам, чтобы они тебя послушались?
- Если мы начинаем делать то, что ты хочешь, то какую жизнь ты для нас запланировал?

- Какие мысли ты нам внушаешь, чтобы сделать нас злыми?
- А как ты воздействуешь на мальчиков и девочек: одинаково или по-разному?
- А когда тебе особенно радостно у нас в классе?

Дети задают вопросы, подготовленные психологом, а потом включаются в процесс и задают много своих вопросов.

Когда Монстр в достаточной степени осветил тактики, которые он использует, чтобы рассорить ребят в классе, интервью прерывается и предлагается немного изменить тему. В этот раз репортеры должны задавать вопросы, нацеленные на то, чтобы узнать о слабых местах и тревогах Монстра, о способах, с помощью которых ребятам удастся сопротивляться Монстру. Это журналистское расследование, поэтому репортерам предлагается задавать такие вопросы, от которых Монстру стало бы очень неудобно. Например:

- Что тебя особенно расстраивает?
- Какие слова, фразы, которые ребята произносят, тебе особенно не нравятся?
- Бывает ли, что ты иногда хочешь уйти из нашего класса навсегда?
- Когда тебе бывает скучно у нас?

Здесь выясняются способы, действия, которые ребята уже применяют для того, чтобы изжить жестокость в классе. Это и есть те ресурсы, уникальные эпизоды, на которые мы акцентируем внимание детей. Они нам понадобятся, чтобы пересочинить историю конфликтных отношений в классе на альтернативную историю.

После интервью проводится процедура выхода ребенка из роли, призванная заставить его отделить от себя сознание его персонажа: психолог — не Монстр, а дети — не репортеры. Если этого не сделать, то дети еще долго будут стараться задавать

вопросы и не смогут воспринимать серьезную часть беседы психолога.

Заключительная часть урока посвящена рефлексии и обсуждению. Можно задать ученикам следующие вопросы:

- Каково было быть репортерами?
- Что вас удивило во время этого интервью, что показалось интересным?
- Чем это обсуждение отличалось от других разговоров на эту тему?
- Что полезного вы можете извлечь для себя из этого интервью?
- Почувствовали ли вы силу проблемы?

Особо подчеркивается, что, чтобы справиться с такой сложной проблемой, нужно очень постараться.

Занятие 4. Предпочитаемые истории

Цель: сочинение историй без Проблемы.

Необходимые материалы: листы иллюстрированных журналов, ножницы, клей, ватман.

Занятие направлено на актуализацию у детей явлений, противоположных проблемным. Для этого мы используем *прием «отсутствующее, но подразумеваемое»*.

Когда школьники рассказывают о влиянии Монстра на их жизнь в классе, они подразумевают, что этот Монстр мешает им выстраивать другие отношения, которые им хотелось бы иметь. Например, одному хотелось бы, чтобы его замечали, брали в совместные игры. Другая желает показать свое умение сочинять истории, хочет, чтобы ее услышали. Монстр не позволяет им осуществить свои мечты, проявить способности, отстаивать ценности. Это и есть другая сторона работы с проблемой. Каждый ученик,

естественно, предпринимал попытки достичь желаемого и представлял, как будет хорошо. То есть ребенок обладает определенными знаниями и способами поведения для достижения необходимой ему цели.

Во вводной части психолог вместе с классом рассматривает таблицу появления Монстра за неделю. В нашем случае выяснилось, что он появлялся в классе два раза: в понедельник и в среду. Коротко рассмотрели эти случаи и постарались определить отношение детей к появлению Монстра. Как им удалось погасить конфликты? Основным прерывателем конфликта была учительница, которая при этом использовала название проблемы (Монстр). Конфликт был улажен очень быстро (быстрее, чем обычно). Некоторые дети говорили, что они тоже вспоминали о Монстре, отмечали, когда он появлялся в классе.

Затем дети по 10-балльной шкале оценивают, насколько сильно они хотят, чтобы Монстр покинул их класс. Большинство оценили это желание в 7–8 баллов. Двое учеников отметили 10 баллов и двое — 5. На вопрос о том, почему дети все же оставили Монстру 2–3 балла для прихода в класс, они ответили, что иногда Монстр заставляет их, например, шутить на уроке, отвлекая от занятий, и всем становится весело.

Можно попасть в ловушку, предполагая, что дети будут оценивать последствия проблемы как полностью негативные. Отношение людей к проблеме и ее последствиям, как правило, сложно и неоднозначно. Положительные для ребят оценки действий Монстра могут быть использованы для выбора метафор, которые будут применяться для того, чтобы определить, какие именно действия предпримут дети, меняя отношения с проблемами в жизни класса. Такие особенности действия Монстра, как отвлечение от занятий, шутки, смех на уроке, могут быть ценными и для учителя, который понимает, что Монстр сигнализирует о том, что сейчас детям нужна разрядка, физкультпауза.

Затем детям предлагают вообразить, что было бы, если бы Монстр ушел из школы, из класса; каково бы это было для детей, учителя и родителей — жить без Монстра?

Ученики сначала проговаривают, что для них значит другой класс — класс без Монстра. А затем, чтобы изобразить такую жизнь, дети делают коллаж. Психолог вместе с учителем заранее готовят большое количество листов с картинками из журналов. Лучше сразу приготовить листы, а не давать журналы, иначе время поиска нужного материала сильно удлинится. Каждый ученик выбрал себе несколько листов, вырезал из них подходящие, по его мнению, картинки, слова, фразы.

Затем дети объединяются в группы по 4–5 человек, придумывают сюжет по своим вырезкам и приклеивают выбранные материалы на лист (или пол-листа) ватмана. Состав групп заранее определяется психологом вместе с учителем на основе данных социометрии. Детей лучше распределять так, чтобы в каждой группе был ученик с большим количеством социометрических выборов, ученик без выборов, ученик со средним числом выборов и с малым числом. Учитель корректирует состав групп, исходя из длительного наблюдения за детьми, чтобы в одну группу не попали дети, неприязненно относящиеся друг к другу.

Готовые работы вывешиваются на доску, каждая группа выходит и объясняет, как они видят класс без Монстра. Чаще всего ребята говорили о том, что в классе будет спокойно, весело, дружно; дети будут больше помогать друг другу, станут добрее; дружить можно будет с теми, кто на тебя не похож (даже с инопланетянами).

В заключение ведущий спрашивает ребят о том, насколько им нравятся новые истории жизни их класса, что они делают уже сейчас или даже делали раньше для воплощения такой жизни в реальность. Детям дают понять, что они обладают всеми возможностями для построения дружеских взаимоотношений в классе.

Занятие 5. Сказка о наблюдателях

Цель: активизировать наблюдателей травли в классе.

Необходимые материалы: перчаточные куклы.

Занятие посвящено работе с наблюдателями (свидетелями) травли в классе. Это основная масса детей, которая может вести себя активно и пассивно. Активные наблюдатели бывают двух видов. Одни выступают в роли последователей зачинщиков агрессии, так как боятся оказаться в том же положении, что и жертва, или участвуют в травле ради развлечения. Эти ребята действуют как агрессоры. Другие наблюдатели становятся на защиту жертвы и могут изменить ситуацию (особенно если защитников несколько или с их мнением в классе считаются) — большинство преследователей оставляют изгоя в покое, конфликт сходит на нет в самом начале. Но защитники могут стать и изгоями, если их действия окажутся неубедительными. Однако большинство ребят оказываются в роли нейтральных (пассивных) наблюдателей, которые своим молчанием поощряют травлю, никак ей не препятствуя. Часто дети про себя осуждают поведение агрессивных одноклассников, но ничего не предпринимают, боясь стать следующей жертвой или прослыть ябедой.

Нейтральные свидетели и свидетели-защитники, как правило, переживают примерно то же самое, что и пострадавшие, но в иной степени. Они часто испытывают чувство бессилия и беспомощности.

На этом занятии мы используем прием *«работы с внешними свидетелями»*, разработанный М. Уайтом. Внешние свидетели не должны давать советы. Вместо этого они вовлекают друг друга в обсуждение того, каким образом те или иные слова и выражения, те или иные части истории, которую они услышали, привлекли их внимание. Они обсуждают, какие образы возникли у них, когда они услышали эти слова и выражения, какой личный опыт отклик-

нул, срезонировал, отозвался, вспомнился, а также то, каким образом их жизнь оказалась затронута этими выражениями, куда это их теперь ведет и что они могут из этого для себя вынести.

Во время пересказов историй внешними свидетелями то, что люди ценят, признают в жизни, представляется заново таким образом, что вызывает сильный резонанс и признание.

В дополнение к этому, именно благодаря пересказам, ученики получают возможность прочувствовать, что их жизни соприкасаются, связаны с жизнями других людей. Это существенно уплотняет, наполняет, делает более видимыми и осязаемыми другие истории, открывающие больше возможностей.

Такая структура работы позволяет дать отклик на происшедшее и в ходе этого войти в контакт с тем, что для человека важно в жизни.

В вводной части психолог использует таблицу, отражающую частоту появления Монстра в классе, чтобы обратить внимание учеников на то, что в любой конфликтной ситуации помимо основных участников есть еще и те, кто наблюдает за происходящим, на то, какова их роль в конфликте.

При работе с теми, кто оказался свидетелем ситуации травли, мы используем в качестве основы сказку, сочиненную психологом по рассказам учащихся о событиях, имевших место в классе. Сказку можно представить в виде кукольного спектакля (это делают психолог и учитель):

«В одной лесной школе был очень дружный класс. Но однажды к ним пришли два новых ученика: Монстр и Злючка. После этого в классе стали происходить всякие неприятные ситуации: зверята стали часто ссориться, обзывать и даже драться. Особенно доставалось бедному Зайчишке. Например, однажды на уроке учительница записывала на доске задание, а в это время Злючка стукнула Зайчишку линейкой по голове, он громко

вскрикнул. Монстр и некоторые ученики засмеялись. Учительница сделала замечание Зайчишке. Никто из зверят не заступился за него: они побаивались этих новеньких. Зайчишка тоже промолчал. На следующем уроке учительница спрашивала таблицу умножения. Зайчишка поднял лапку, его спросили. Он все отлично ответил и стал садиться, но не заметил, что Монстр отодвинул его стул. Зайчишка упал на пол и ударился головой о парту. Ученики засмеялись. Прозвенел звонок, и учительница не заметила происходящего и отпустила всех на перемену. Зайчишке было очень больно и обидно, но он не стал жаловаться учительнице, а печально опустил свои ушки, пошел во двор, сел под деревом и горько заплакал. Он был совсем один.

Здесь сказка была прервана, и ребятам были заданы следующие вопросы:

— *Какие именно слова и выражения, прозвучавшие в сказке, привлекли ваше внимание, особенно затронули вас?*

Ребята отмечали слова и фразы, касающиеся одиночества: «все засмеялись», «опустил ушки», «печальный», «один сидел под деревом», «горько заплакал».

— *Что эти слова и выражения говорят вам о том, каково было Зайчишке? Какой у него был характер?*

Ребята отмечали, что ему было очень тяжело, никто не заступился за него, его обижали, поступали несправедливо, он чувствовал себя очень одиноким. Зайчишка был воспитанным, не ябедничал. Возможно, он был труслив, так как боялся сказать учительнице, что его обижают. Не мог постоять за себя.

— *Какие образы, картинки приходили вам в голову, пока вы слушали и смотрели сказку? Что они могут сказать вам о надеждах, мечтах Зайчишки? О том, что ему важно в жизни? К чему он стремится? Чего хочет?*

У ребят возникали образы драки, бури, водопада слез. Они говорили о Зайчишке как о хорошем и воспитанном, но одиноком ученике, так как у него нет друга, который мог бы поддержать его. Возможно, он немного трусоват. Наверное, он мечтает быть сильным, чтобы никто не мог его обидеть.

— *Почему именно эти слова и выражения привлекли ваше внимание? Как они отзываются в вашей жизни? Расскажите вкратце случай из вашей жизни, когда похожее произошло с вами.*

Ребята стали вспоминать о похожих ситуациях у них в классе. Рассказывали, что они чувствовали, когда это происходило с ними, или, когда они наблюдали за этим, что чувствовал пострадавший.

— *Как слушание истории повлияло лично на вас? Какие возможности это вам открывает? Может быть, теперь вы окажетесь более способными предпринимать определенные шаги, совершать определенные действия (какие именно)?*

Ребята стали предлагать свою помощь в разрешении таких ситуаций: надо рассказать о случившемся учителю; надо поговорить всем классом с обидчиками, и, может, они изменятся; надо пожалеть пострадавшего, утешить его. Этим работа с группой внешних свидетелей не исчерпывается, но уже на основе этого происходит «соприкосновение жизней вокруг общих тем», дети получают возможность высказаться и быть услышанными.

Затем психолог продолжил кукольный спектакль:

«К Зайчишке подошел Петушок, погладил его по головке, успокоил. Зверята из класса побежали к учительнице и рассказали ей, что Зайчишка не виноват: он не мешал вести урок, это его обижали Монстр и Злючка. Одноклассники Зайчишки также решили поговорить с новичками и рассказать им о правилах поведения в их классе, о том, что они не разрешат больше обижать

своих друзей, и если Монстр и Злючка готовы изменить свое поведение, то ребята будут рады с ними подружиться. Монстр и Злючка привыкли, что их всегда ругают, и очень удивились, что ребята говорят с ними по-хорошему. Они пообещали, что будут стараться вести себя по-доброму. Так в классе снова воцарилась дружба».

Психолог акцентировал внимание ребят на активной позиции наблюдателей, на сплоченности класса против несправедливости в отношении кого-нибудь из одноклассников.

Предложено к следующему занятию придумать собственные истории, сказки о том, как удалось справиться с проделками Монстра, победить его.

Занятие 6. Сказки о победе над Монстром

Цель: проигрывание детьми активной роли наблюдателей в сочиненных ими сказках.

Необходимые материалы: перчаточные куклы.

В начале занятия психолог напомнил детям сказку о Гадком Утенке и вместе с ними обсудил поведение жителей птичьего двора. Ученики эмоционально осуждали уток, гусей и кур за то, что они клевали, щипали, дразнили и прогоняли бедного утенка, а некоторые птицы просто не хотели его замечать. Ведущий сравнил такую их позицию с той, что проявляется в классе, и спросил: «Не похожи ли вы тогда на этих уток и кур? Хотели бы вы проявить себя по-другому? Можете ли вы это?» «Можем. Умеем. Мы — не куры», — такими были ответы учеников.

Затем дети представляют свои сказки, игрушки они приносят из дома. Объединяются в группы по желанию. Одни команды заранее сочинили и отрепетировали свои истории, другие делали это экспромтом на занятии.

В нашем случае несколько детей оказались вне групп, и психолог предложил им присоединиться к другим ребятам или создать свою команду. В классе всегда есть несколько учеников, которые пропускают уроки по болезни или другим личным обстоятельствам, поэтому сформировавшиеся группы не могут быть закрытыми. Три мальчика объединились вместе. Одну девочку пригласили в другую команду, а еще одна (она по социометрическому исследованию оказалась в роли изолированной) отказалась участвовать в спектакле, сказав, что лучше будет наблюдать со стороны, но в ходе обсуждения сценариев оказалась в одной из команд и принимала активное участие в работе.

Сказка первой группы ребят повторяла сюжет психолога, но в конце Монстр и Злючка не захотели стать добрее и измениться. Здесь сделаем небольшое отступление. Дети зачастую, выступая перед аудиторией в главных ролях, не хотят быстро уходить со сцены и стремятся привлечь к себе внимание разными способами. Например, в этой группе сказка была отрепетирована заранее, как нам было известно, и должна была быть уже закончена. Но ребятам, а может, одному из них, захотелось побыть в центре внимания подольше. Они забыли о задаче, которая была перед ними поставлена, о команде, с которой все уже согласовано. В данном случае психологу нужно вмешаться, но помнить о своей позиции — быть децентрированным, но влиятельным. Ведущий не является центральной фигурой в данной постановке, но он может повлиять на нее, поделившись своими мыслями.

Психолог посоветовал ученикам-зверьям помочь Злючке подтянуться в математике, — она допускала много ошибок. Благодарная Злючка подружилась с одноклассниками, а Монстр заявил, что ему скучно одному, он тоже хочет подружиться с ребятами (до этого он говорил, что не хочет меняться, ему и так хорошо). Ученики приняли его в свои игры.

Вторая группа показала сказку, в которой Монстр и Злючка доводили ребят и учителя, и на помощь к ним пришел Директор. Он наказал злых учеников: сказал, что выгонит их из школы. Ребята испугались и перестали вредничать. Психолог обратила внимание ребят, которые показывали данную историю, на пассивную роль зверят. Двое учеников противостояли всему классу, где ученики не были единым целым, поэтому с ними так легко справились.

Третья сказка представляла собой экспромт, который показали три мальчика, оставшиеся без поддержки больших групп. Два мальчика взяли на себя роли Монстра и Злючки, а третий — учителя, который должен был навести порядок в классе, но у него ничего не получилось, и в классе началась заваруха. Все били друг друга. Ребята так увлеклись, что психологу пришлось их остановить и спросить, понравилась ли им своя история. Мальчик, который был учителем, сказал, что он хотел все сделать по-другому, но его «завели», и он тоже стал драться. Психолог обратила внимание ребят на то, что мы часто «заражаемся» плохими поступками и начинаем вести себя так, что потом нам самим становится стыдно. Конечно, эта агрессивная история была последствием обиды, вызванной отвержением этих трех учеников другими группами в классе. Поэтому после занятия психолог вместе с ними исследовал с помощью экстернализации чувства, которые посетили их после того, как ни одна из групп не захотела, чтобы они были в ее составе.

Представленные ребятами истории не были гладкими, правильными, как хотелось бы нам, взрослым. Это предъявляет большие требования к психологу: идти к поставленной цели, но быть готовым к постоянным импровизациям и использовать любой полученный материал как дополнительный резерв для исследования и применения его в работе с группой.

Подводя итог занятия, важно отметить все те способы, которые дети показали в своих сказках: они помогут составить пред-

почитаемую историю жизни дружного класса. В нашем случае к ним относились защита жертвы (успокоить, поддержать, подружиться, поговорить с обидчиком, рассказать учителю) и воздействие на обидчика (поговорить, показать, что весь класс против его агрессии; сделать для него доброе дело, если он одинок; рассказать учителю).

Занятие 7. Учимся общаться

Цель: обучение навыкам общения.

Необходимые материалы: листы бумаги.

Занятие начинается с проговаривания способов, которыми могут воспользоваться ученики, став свидетелями появления Монстра в классе.

Ученики оценивают по 10-балльной шкале свое желание видеть класс без Монстра (злости). На этом занятии большинство учащихся отметили 10 баллов, и только 2 ребенка выбрали 9, объяснив это тем, что злость нужна для того, чтобы защитить себя. На вопрос «Можно ли постоять за себя без агрессии?» ребята отвечали: «Можно, если не считать, что это сделано специально, если попросить помощи у учителя, если за тебя заступятся друзья...»

Психолог называет еще один способ избавления от злости — научиться правильно общаться — и предлагает список навыков общения:

- Уметь слушать другого.
- Поддерживать своим вниманием того, кто тихо, медленно или неуверенно говорит.
- Начинать ответ фразой «Я тебя понял» или «Я тебя услышал».
- Продолжить ответ фразой «Я хочу добавить» или «Я думаю так...»
- Уметь радоваться успеху победителя. Поздравить его.

Затем ребятам предлагают попробовать применить эти навыки в парах. Тема разговора может быть любой. Психолог подходит к парам, обучает, поправляет ребят. Одна из пар выходит к доске и озвучивает свой диалог перед классом. На этом примере еще раз демонстрируется применение навыков общения.

Класс разбивается на команды (в нашем случае получилось пять команд по пять человек) для проведения игры на сплоченность. Группы лучше сформировать заранее с учетом индивидуальных особенностей детей. В состав каждой должны входить дети-лидеры, изолированные (по социометрии), агрессивные, высоко- и низкотревожные (по опроснику А.М. Прихожан).

В ходе занятия используется метод активного социально-психологического обучения (АСПО), разработанный Н.И. Агафоновой (2001). Для детей создаются условия, в которых они сами через игры, дискуссии и упражнения открывают закономерности и особенности взаимоотношений, общения и поведения в коллективе, а также развивают важные для этого качества и умения. В ходе занятия каждому ребенку предоставляется возможность что-либо сделать, сказать и быть услышанным и понятым.

Первое задание заключалось в том, что каждый ребенок в команде индивидуально придумывал эмблему и название команды, которые он зарисовывал и записывал на специальных бланках. Затем дети объединялись в свои пятерки и выбирали одно название и эмблему для команды.

Задача психолога на этом этапе — блокировать вспышки конфликтного поведения: напоминать о навыках общения и контролировать их использование. После завершения обсуждения один из членов команды (иногда два) подходит к доске, записывает название и рисует эмблему. Названия были выбраны следующие:

- 1 команда — «Горящее солнце»;
- 2 команда — «Супер-улыбка»;
- 3 команда — «Комиксы»;

4 команда — «Звезда»;

5 команда — «Класс без Монстра».

В команде «Комиксы» мальчик-лидер, придумавший название, вышел к доске и стер название, написанное изолированной девочкой. Ему не понравилось, что она написала «криво». Девочка обиделась, но не стала ничего говорить и отстаивать свою надпись. Психолог обратил внимание ребят на данную ситуацию. Мальчик извинился перед девочкой.

В команде «Класс без Монстра» мальчик с агрессивным поведением тоже выскочил к доске, на которой изолированный мальчик написал название команды, и обозвал его: «Слепой. Все делаешь неправильно!», и попытался оттолкнуть. Психолог остановил это, спросив изолированного ребенка, что он чувствует, когда с ним так обращаются. Мальчик ответил, что ему это не нравится, но он не знает, что сказать. Ему обидно, что он старался, писал, а его обзывают и отталкивают от доски. Мальчик-агрессор удивился, что его поступок вызывает такие чувства. Он тоже извинился.

Второе задание: вспомнить и написать пять положительных героев сказок. Нельзя использовать героев мультфильмов и компьютерных игр. Сначала все работают индивидуально, затем кто-то один записывает неповторяющиеся ответы команды. За каждый ответ дается 1 балл, за повтор балла не дается. Команда, выступающая первой, находится в привилегированном положении, так как ей надо придумать только пять ответов, а последней команде нельзя повторяться, поэтому они должны иметь в запасе большое количество ответов. Психолог снова обращает внимание ребят на использование навыков общения, на сплоченную работу в командах. Это задание ребята выполнили успешно: все получили по 5 баллов.

Остальные задания выполнялись на следующем занятии. В конце урока психолог приводит примеры успешного применения

навыков общения учениками в каждой команде и рекомендует в качестве домашнего задания постараться использовать эти приемы общения в семье.

Занятие 8. Играем и общаемся

Цель: продолжить отработку навыков общения в группе.

Необходимые материалы: листы бумаги.

В начале занятия следует напомнить ученикам основные навыки общения, предложив список навыков.

Затем дети выполняют в качестве разминки упражнение «Зигзаг» для отработки коммуникативных навыков. Его тема — «Мальчики и девочки». Девочки выступают с критикой девочек, а мальчики — с критикой мальчиков. Эта тема выбрана для того, чтобы девочки и мальчики критически отнеслись к своему поведению и смогли увидеть положительное в поступках представителей противоположного пола. Ученики сидят за партами парами. Ребенок, к которому обратились, должен начать диалог со слов: «Я тебя понял(-а)» или «Я тебя услышал(-а)» и продолжить: «А я хотел бы добавить» или «А я думаю по этому поводу...». Ему надо опровергнуть критику, если это касается противоположного ему пола, и поддержать, если он того же пола. Затем он обращается к следующему участнику. Таким образом, задействован весь класс. Психолог внимательно следит за этим «зигзагом» и помогает детям правильно использовать обозначенные навыки.

После разминки переходим к основной части занятия, продолжив игру, остановленную на прошлом уроке.

Психолог говорит: «На минувшем занятии мы выполнили два задания. Первое — выбрать название команды, второе — вспомнить пять положительных героев сказок. Сегодня мы продолжим игру. Помните: для того чтобы обсуждение было доброжелательным, мы используем представленные в списке приемы общения».

Третье задание: написать пять волшебных транспортных средств. Задание легко выполнялось первыми двумя командами, остальным приходилось труднее и не удавалось набрать максимальное количество баллов.

Четвертое задание: написать пять предметов (средств), с помощью которых в сказках совершается волшебство. В команде «Класс без Монстра» во время выполнения этого задания произошел конфликт. Один мальчик, претендующий на роль лидера, самостоятельно вышел из игры, посчитав, что участники команды не хотят, чтобы он там был, так как не прислушиваются к его мнению. Он также обозвал девочек, чем очень их расстроил. На предложение психолога вернуться в команду, чтобы не подводить ее в трудный момент состязания, мальчик ответил отказом. Тогда психолог обратился к оставшимся ребятам с предложением продолжить работу. Ушел один человек, а сама команда осталась. Она может существовать и в таком составе, что ребятам и нужно доказать. Они продолжили выполнять задание.

Пятое задание было особенным. Инструкция к нему отличалась от предыдущих: каждой команде давалась своя задача (у некоторых команд она повторялась, так как в нашем случае было всего три задачи). В этом задании ребята отвечали на те вопросы, которые поставили сами в начале наших встреч. Их ответы были очень интересными. Команда представляла свои ответы перед всем классом, чем еще раз подчеркивалась сплоченность группы и значимость каждого члена, имеющего право по ходу ответа вносить собственные изменения и дополнения. Один ученик (изолированный, не любит отвечать у доски) придумал очень много интересных способов, за что заработал дополнительное очко для всей команды.

Задачи:

- Придумать пять способов, как подружиться с теми, кто уже дружит между собой (есть два друга или две подружки).

Ответы у ребят были такими: попытаться наладить с ними контакт; помочь, когда у них возникнут трудности; придумать интересную игру, где участвуют больше двух человек; найти общие интересы.

- Придумать пять способов, как вести себя человеку, которому двое других дали понять, что не хотят с ним дружить. Ответы ребят: найти других друзей; не обращать на них внимания; попытаться понять причину, почему не хотят дружить; не обижаться на них (не подстрекать других, чтобы не дружили с ними; не обзывать, не бить; не смеяться над ними, не игнорировать их).
- Придумать пять способов, как дать понять человеку, что с ним не хотят дружить двое других (но не обидеть его). Ответы ребят: извиниться, что не хотят ни с кем больше дружить, так как им хорошо дружить вдвоем; меньше общаться с этим человеком; сказать, что, может, со временем мы и сможем подружиться, но сейчас нам хорошо дружить вдвоем (без тебя).

Подведение итогов игры. Напоминаем прием из списка навыков общения: порадоваться успеху победителя, поздравить его. В нашем случае две команды набрали одинаковое максимальное количество баллов. Все поздравили их аплодисментами. Третья команда отстала на одно очко. Четвертая — на два очка, и пятая (из которой вышел один участник) — на три. Важно отметить, что иногда последнее место не является поражением, так как в этот раз команда без одного участника не выбыла из соревнования, ребята смогли собраться и достойно отвечали на все вопросы. Ну и, конечно, следует отметить тех участников игры, которые часто использовали навыки эффективного общения, что привело их команды к хорошей результативности.

Разбор ситуации в последней команде мы перенесли на следующее занятие.

Занятие 9. Дружба как ценность

Цель: помочь детям осознать ценность дружбы.

Необходимые материалы: листы ватмана, карандаши, фломастеры.

Занятие началось с разбора ситуации, произошедшей в конце предыдущего урока: один мальчик покинул свою команду, так как ребята не хотели принимать его версию ответа. Он обзвал девочек скверными словами, вызвав у них слезы. Команда продолжила работу без него, заняла последнее место. Мальчик проигнорировал неоднократные просьбы вернуться в команду, продолжил демонстративно заниматься своими делами.

Психолог рассказал историю:

«В одной школе недавно проходили лыжные соревнования между младшими классами. Ребята готовились к ним очень серьезно, занимались дополнительно, учились смазывать свои лыжи. Когда настал день соревнований, все команды собрались в назначенном месте. Оказалось, что перед самым стартом в одной команде участник пришел неподготовленным: он не смазал лыжи специальной мазью. Началась оттепель, лыжи стали проскальзывать. Ребята сказали ему: «Беги скорее к тренеру, он тебе поможет смазать лыжи. Быстрее, а то скоро наш старт!» Мальчик заявил, что никуда он не побежит, и так сойдет. В результате, когда началась гонка, у него постоянно проскальзывали лыжи. Мальчик сердился, что «лыжи не бежали», в сердцах сбросил их с ботинок и покинул лыжную трассу. Команда была снята с соревнований, так как один участник отказался участвовать. Все ребята очень расстроились. Они столько сил приложили, чтобы победить. А их результат даже не рассматривался».

Психолог обратился к детям: «Что вы думаете по поводу этой истории?» Ребята говорили об эгоизме, о том, что надо в таких слу-

чаях в первую очередь думать о команде, а не о себе. Сам мальчик, который отличился на прошлом занятии, заявил: «Этот парень ищет приключений на свою голову и часто попадает в неприятные ситуации». На вопрос: «А не напомнила ли эта история вам что-то похожее, что произошло на нашем последнем занятии?» — девочки из этой команды закивали головой. Психолог не стал ничего больше уточнять и сказал, что надеется, сегодня ничего подобного не повторится, так как дети снова будут работать в командах.

Психолог предложил ребятам поговорить о дружбе. На прошлом занятии дети в своих командах нашли способы, как подружиться с теми, кто уже дружит; как быть, если с тобой не хотят дружить, и как дать человеку понять, что с ним не хотят дружить. Был составлен и вывешен на доске список этих способов, чтобы дети еще раз его увидели. Когда психолог зачитывал список, ученики радостно кивали, узнавая среди представленных на листе ватмана способов предложенные ими варианты.

На вопрос психолога «Зачем нужна дружба в классе, ведь можно приходить в школу и просто учиться?» ученики ответили, что без дружбы скучно, на переменках нечего делать, чувствуешь себя одиноко, нет помощи. Один из них сказал, что если нет дружбы, то обязательно появится Монстр и заставит всех ссориться.

На вопрос «Когда вы не ссоритесь, поддерживаете друг друга, помогаете, что вы чувствуете? Что это дает вам?» ребята отвечали: «Мы чувствуем радость, спокойствие. Нам не надо бояться, что над нами будут смеяться, обзывать».

— Значит, когда вы дружные, то становитесь радостнее, спокойнее и увереннее? А что это дает вам в классе, в школе, в учебе?

— Нам веселее и легче учиться.

— Значит, дружный класс — это еще и успешный класс?

Дети соглашаются.

Психолог предложил попробовать нарисовать дружбу.

Дети остались в тех же командах. Добавилось пять человек, которых не было (по болезни) на двух или трех занятиях. Их команды взяли к себе. Трех захотели пригласить несколько команд, и тогда сам ребенок выбирал, куда он пойдет. Остались одна девочка и тот мальчик, который ушел из команды на прошлом занятии, а сегодня не хотел туда идти сам, да и команда не хотела его принимать обратно. Команда, в которую хотел попасть мальчик, не выбрала его. Ему пришлось идти в ту группу, которая его взяла. Девочка в классе почти ни с кем не общалась, поэтому команды не проявили к ней интереса. Мы предложили ей самой выбрать себе команду, однако она не захотела присоединиться ни к какой группе. Тогда ей сказали, что в одной команде половина ребят предлагала ее взять. Девочка пошла туда, и один из мальчиков встал со своего стула и предложил ей свое место. Это позитивно повлияло на девочку, помогло ей раскрыться в этой команде, и в дальнейшем она стала инициатором основной идеи, которую вся команда претворила в жизнь.

Задание: команда должна создать рисунок на тему «Дружба». Это может быть конкретный случай или символ. На обсуждение дается 3–5 минут. Психолог напоминает детям о навыках общения. Затем каждая группа получает по листу ватмана (можно по пол-листа), на котором они совместно рисуют свое представление о дружбе. На выполнение задания отводится 20 минут. Во время этой работы психолог помогает пассивным, малообщительным детям быть услышанными другими. Некоторым необходима четкая инструкция «что делать» от лидера команды.

Затем проводится обсуждение совместных рисунков. Выходит вся команда, и каждый добавляет что-то важное в основной смысл рисунка, который представлен лидером команды.

Команда «Звезда»: ребята изобразили на рисунке себя. Они держат в руках планету Земля, обнимая ее, защищая. Дети могут это сделать, если будут все вместе.

Команда «Комиксы»: на рисунке изображены собаки, которые тоже дружат. Они, как и люди, бывают разные: добрые и злые, но всем хочется дружить.

Команда «Класс без Монстра»: рисунок представлен в виде компьютерных символов. Смысл рисунка в том, что дружба есть везде: в семье, в детском саду, в школе, в офисах. Когда есть дружба, то и злые становятся добрее. Они злые, пока у них нет друзей. Им тоже нужны друзья.

Команда «Горящее солнце»: ребята изобразили планету Земля. На ней живут люди разных национальностей, но всем им нужна дружба, она их объединяет.

Команда «Супер-улыбка»: ребята изобразили горы, с которых стекают ручьи и реки и вливаются в огромный океан. Это похоже на людей, которые рождаются одни, без друзей, потом попадают в общество (океан) и находят их там. А если человек не хочет дружить, не умеет, то он, как ручеек, высыхает, испаряется из океана (изгоняется из общества или сам из него уходит). Дети из этой команды придумали девиз: «Мы друзья — не разлей вода».

Психолог благодарит ребят за интересные образы дружбы и отмечает, как работа над этой темой сплотила детей: они помогали и поддерживали друг друга. Затем объявил, что следующее занятие будет последним.

Занятие 10. Подведение итогов

Цель: подвести итоги и подготовить детей к расставанию.

Необходимые материалы: листы бумаги.

Ребята возвращаются к списку причин, приводящих к злости, агрессии в классе, который они составили на первом занятии. Нужно определить, изменилось ли что-то в классе за последние два месяца. Как теперь они смотрят на этот список? Все ли остается актуальным, действующим на данный период времени?

Дети отметили, что в последнее время у них улучшились отношения, особенно все, что касается дружбы. Они бы вычеркнули из этого списка «предательство», «со мной никто не дружит». Меньше стало драк и ссор, обзываний и злых шуток. Но еще остались такие причины, как «лезут не в свое дело», «не умеем слушать друг друга».

Ребята говорили о том, что Монстр иногда прорывается к ним в класс, но они теперь понимают, что без него им намного лучше.

В нарративном подходе на заключительных этапах работы часто используются различные *ритуалы* и *церемонии*. Человек переписывает свою историю, формирует иную идентичность, как бы заявляя: «Вот какой я теперь!» Нарративные практики считают, что ему важно в такой момент получить подтверждение этих изменений от других свидетелей: «Да, действительно, ты теперь такой!»

Мы попросили учителей физкультуры и английского языка прийти на первую часть урока и поучаствовать в обсуждении результатов, достигнутых классом за последние два месяца. *Создание аудитории для новой альтернативной истории «Класс без Монстра»* — важная задача нарративного психолога. Учителя подтвердили изменения, произошедшие с ребятами. Они сказали, что стали делать намного меньше замечаний, ребята стали больше работать на уроках и повысилась успеваемость. Классный руководитель отметил учеников, улучшивших свое поведение в школе, и тех, кто стал активнее помогать одноклассникам, поддерживать их.

Нам очень хотелось, чтобы то многое, о чем мы говорили на занятиях, разбирая различные ситуации, не оказалось для детей «сутью пролетающих мимо событий» (*Ньюман, 2008*). Поэтому мы решили запечатлеть основные выводы, сделанные учениками, в виде *инструкции к действию*.

Так как это занятие было последним, детям предложили оставить в классе на память книгу «Способы борьбы со злостью». В этом задании подводился итог всех действий и рассуждений учащихся за время работы по программе. На доске записывались все предложенные детьми способы, помогающие им справиться со своей злостью: посчитать до 10, побить подушку, порвать старую газету или лист бумаги, обратить внимание на свое дыхание, выпить стакан воды, поплакать, выйти из раздражающей тебя обстановки, использовать отговорки в ответ на дразнилки. Затем ученики, сидящие за одной партой, выбирали, какой способ они будут рисовать или изображать символически. Все рисунки вкладывались в книгу-альбом.

Эта книга-альбом остается в классе. Ребята всегда могут вернуться к ней в трудные минуты, дополнить ее новыми способами управления своими агрессивными эмоциями, посоветовать посмотреть ее детям из других классов. Ею может воспользоваться и учитель, когда имеется проблема с агрессивным учеником. Вместо чтения нотаций, набивших всем оскомину, он может усадить ребенка за парту и дать ему полистать эту книгу, сказав: «Мы иногда бываем очень сердиты и можем в таком состоянии наделать всяких глупостей. Но если мы успокоимся, то сможем найти другой выход из ситуации, не используя кулаки или оскорбления. Посмотри, какие способы борьбы со злостью предлагают ученики, которые тоже были примерно в таком же состоянии, как ты сейчас».

Результаты любой работы с детьми становятся более эффективными и длительными, если остаются «якоря» этого взаимодействия. Ими могут быть альбомы, таблицы, коллажи и др. Что-то может оставаться на виду у школьников в течение месяца, а что-то остается надолго.

В конце занятия психолог благодарит детей за плодотворную работу, предупреждает, что они встретятся через неделю для про-

ведения итоговой диагностики, и приглашает всех, у кого возникнет потребность поделиться с психологом своими мыслями, переживаниями, к нему в кабинет.

Можно также провести заключительное упражнение на сопереживание, создание чувства единства и сплоченности. Все ученики, сидя за своими партами, берут друг друга за руки по цепочке. Первого и последнего учеников соединяют руки учителя и психолога. Все закрывают глаза и стараются почувствовать теплую энергию всего сообщества единомышленников.

Итоговая диагностика

Итоговая диагностика проводилась через неделю после окончания программы. Сравнительный анализ результатов представлен в таблице 2.

Таблица 2

Методики	Исследуемые параметры	% учащихся (кроме индекса сплоченности)	
		В начале программы	В конце программы
Социометрия	Лидеры	5	5
	Изолированные	20	15
	Индекс сплоченности группы	0,3	0,6
Семантический дифференциал	Неблагоприятная психологическая атмосфера	48	22
Несуществующее животное	Показатели агрессии	60	40
	в т.ч. вербальной	28	14
Шкала тревожности	Высокая и повышенная школьная тревожность	55	40

Он показал снижение уровня школьной тревожности у учеников в классе: увеличилось количество детей со средними показателями тревожности и сократилось — с высокими. Выявлено уменьшение количества рисунков с показателями агрессии, в рисунках снизилось число агрессивных компонентов. Больше, чем в 2 раза, сократилось число детей, утверждающих, что в классе неблагоприятная психологическая атмосфера.

Социометрическое обследование продемонстрировало увеличение числа взаимных положительных выборов в классе, о чем свидетельствует повышение индекса сплоченности коллектива. Один изолированный ученик получил два выбора со стороны одноклассников. Два лидера в учебной деятельности заработали дополнительные выборы в оценке личностных качеств. Этот эмпирический материал вносит свою лепту в доказательство эффективности нарративного подхода.

Подводя итог, следует заметить, что дети открыты исследованию агрессии в классе и готовы работать над своими агрессивными проявлениями без чувства вины или стыда. Программа дает возможность отделить проблемы от ребенка, вынести их вовне (то есть туда, где с ними комфортно взаимодействовать) и внимательно рассмотреть их, подумать о причинах появления конфликтов и найти способы борьбы с ними. Таким образом, программа позволяет работать с проблемами агрессии в классе результативно и интересно, что, безусловно, важно, когда речь идет о детях.

Техника «Команда под прикрытием»

Познакомимся с подходом к групповой работе со школьной травлей, разработанным в Англии Сью Янг (впервые он был опубликован в 1998 году). Основной целью вмешательства специалистов здесь является то, чего хотят большинство учителей и уче-

ников — создание безопасной, дружелюбной и поддерживающей атмосферы в школе для каждого ученика. При этом не так важны причины, по которым травля возникает в школах, не так важен поиск и выявление пострадавших и обидчиков (тем более что на практике это сопряжено со значительными трудностями). Важно создание такой обстановки, налаживание таких отношений, которые будут несовместимы с проблемой травли. Этот подход работает «на поверхности», не исследуя причины, а обращаясь к предпочитаемому будущему (Богомолов, 2013).

В нарративной практике этот подход используется в более глубоком варианте: исследуется история влияния травли на жизнь ребенка, ищутся уникальные эпизоды для выстраивания альтернативной истории жизни, более тщательно проводится отбор в группу поддержки. Техника «Команда под прикрытием», основанная на этом подходе, изложена в одноименной статье Майкла Уильямса (Уильямс, 2010).

Работа в этой технике включает несколько этапов.

1. Знакомство психолога с жертвой травли.

Психолог знакомится с жертвой школьной травли. Озвучивается история влияния травли на жизнь ученика (на его мысли, чувства). Исследуются неудачные и успешные способы борьбы ребенка с травлей.

Описывается альтернативная история жизни ученика в классе без травли. Выискиваются уникальные эпизоды-исключения, которые шли вразрез с доминирующей проблемной историей.

На этом этапе мы внимательно выслушиваем ребенка, «признавая его достоинство и человеческую ценность».

2. Формирование Команды под прикрытием.

Вместе с жертвой, а затем и с классным руководителем психолог выбирает из списка класса команду из шести человек: двое из

них обидчики, а четверо других имеют авторитет в классе, при этом сами никогда не участвовали в травле и не подвергались ей. Имена членов команды и ее миссия держатся в секрете от всего класса.

Команде рассказывают историю травли одного ученика в их классе. В конце называется его фамилия. Акцент делается на самом явлении травли. Прерываются любые разговоры о виновниках травли, поиске причин травли. Тайное задание группы заключается в поиске проявлений травли и их устранении. Команде сообщают, что оценивает успешность ее работы сам пострадавший, таким образом смещается акцент в перераспределении силы.

3. Создание плана действий.

Каждый член Команды предлагает свои способы борьбы с травлей. Отбираются наиболее удачные (те, которые большинство членов команды смогут выполнить).

4. Отслеживание изменений.

Через неделю приглашается ребенок-жертва для прояснения того, какие изменения произошли в его жизни в классе. Ученику рассказывают о составе Команды (так как его список отобранных членов группы поддержки был предварительным, но не окончательным), о ее плане действий и просят поделиться своими наблюдениями за тем, как удается Команде следовать этому плану.

Через несколько дней приглашается Команда, она получает обратную связь о своей работе, поступившую от пострадавшего. Уточняется созданный ранее план, вносятся коррективы.

Через неделю происходит еще одна встреча с пострадавшим учеником, который дает оценку действиям членов группы поддержки.

5. Празднование успеха.

Успешное окончание работы Команды важно поощрить. Это может быть награждение грамотами членов Команды, написание благодарственных писем, организация чаепития и др.

Не во всех случаях школьной травли можно использовать данный способ. Его не рекомендуется применять в ситуации длительных и уже четко сформированных отношений между жертвой и обидчиком (обидчиками), причина которых может корениться еще в начальной школе, где все начинается на уровне личной неприязни, а в средней школе превращается в травлю. Этот прием не позволяет продвинуться вперед и в случае, когда в Команде оказываются неформальные лидеры класса, которые и являются главными обидчиками.

Высокую эффективность Команда под прикрытием показывает в ситуациях, когда жертвой оказывается новичок. С удовольствием включаются в эту увлекательную «игру» учащиеся начальной и средней (младший подростковый возраст) школы.

Случай из практики: история Дениса

У меня на приеме расстроенная и встревоженная мама. Ее сын пятиклассник стал скрытным, подавленным, но ничего не рассказывает родителям. Они понимают, что с сыном происходит что-то неладное. Мальчик в этом классе новичок, и в начале учебного года все было спокойно. Ребенок приходил из школы довольный. Будучи немногословным от природы, он всегда делился новыми впечатлениями. Но в конце первой четверти все изменилось. Мама беспокоится, опасаясь повторения того, что уже было в школе, из которой они ушли. Там мальчик подвергался травле: его обзывали, насмехались над ним, дело доходило и до физического воздействия. Он очень просил маму, чтобы она не ходила в школу и не просила ни у кого помощи.

Когда я встретилась с Денисом, он был напуган, напряжен и не понимал, почему вызвали именно его. Я объяснила, что по роду своей работы должна знакомиться со всеми новичками. Это его немного успокоило. На контакт пошел быстро, хотя постоянно просил, чтобы о нашем разговоре в классе никто не знал. Денис рассказал, что его очень донимает один одноклассник: пинает его портфель, ставит подножки, грубо с ним разговаривает. Другие тоже начали над ним смеяться. Он боится дать сдачи, постоять за себя, так как ему могут написать замечание в дневнике, вызвать к завучу.

Денис называл свою проблему, возникшую в классе, Это. Мы стали подробнее разговаривать с ним про Это. Когда Это появляется, Денис чувствует себя одиноким, незащищенным, маленьким. Все происходящее ему очень не нравится. Он во всех начинает видеть врагов. То есть Это не хочет, чтобы у него появились новые друзья, а хочет сделать его одиночкой и слабаком. Такое будущее не устраивает Дениса. На вопрос: «А как бы ты хотел себя ощущать, чувствовать в классе?» он ответил, что хотел бы приходить в класс и чувствовать себя в нем спокойно, не ждать ни от кого неприятностей. Хотел бы, чтобы у него появился друг, с которым можно было бы о многом поговорить. Здесь мы отделяем проблемную историю ребенка про травлю от другой, позитивной, которую начнем конструировать. Денис вспомнил случаи, когда он чувствовал себя в классе комфортно, когда ему удавалось избежать Этого. Например, он принес марки, посвященные Олимпийским играм, и многие ребята окружили его, рассматривали марки, задавали ему вопросы. Уникальные эпизоды, которые присутствуют в жизни ребенка, показывают ему, что бывает и по-другому, без жестокого Это.

Я сказала Денису, что есть один верный способ помочь ему, и рассказала про Команду. Денис отнесся к этому без восторга, так как боялся, что ребята подумают, что он наябедничал на них. Но все-таки мы решили попробовать. Я ему рассказала один из слу-

чаев, когда это сработало. Из кандидатур, предложенных Денисом, были оставлены двое: обидчик и неформальный лидер. Денис выбрал еще двух мальчиков, с которыми он немного общался в классе, но они имели очень низкий статус, поэтому с помощью учителя начальных классов (классная руководительница 5 класса тоже была новичком в школе) мы отобрали еще одного обидчика и трех учеников, имеющих вес в классе. Денису мы пока не стали сообщать список всей Команды.

Через несколько дней отобранных учеников сняли с урока, попросив помочь расставить стулья в актовом зале для конкурса чтецов. Там их ждала я. И мы направились в мой кабинет. Тем самым была сохранена тайна Команды.

Вместо шести учеников пришли только четверо, остальных не было в этот день в школе. Их мы уже не приглашали.

По моему опыту, оптимальное количество членов Команды — от 4 до 6 человек. Меньшему числу участников труднее перестраивать отношения в системе класса, а большему — сложнее сохранить секрет миссии и тем самым быть сплоченными вокруг одной цели. Хотя и здесь возможны исключения. Члены команды, бывшие ранее обидчиками, наделены равными правами с другими участниками группы и ограждаются от любых обвинений в свой адрес. Они обычно активны и придумывают много интересных способов борьбы с травлей.

Приглашенным ученикам разъясняется, что они были тщательно отобраны как самые способные в борьбе с таким явлением, как травля в классе. Им предстоит тайная миссия, о которой не должен знать никто в классе, даже их друзья. Ребятам очень нравится таинственность. Они начинают придумывать названия своей Команды. Например, Секретные Агенты, или Группа Внедрения, или Агенты Влияния.

Отвечая вопрос, что им известно о травле, дети рассказывают о своем опыте соприкосновения с этой проблемой. Иногда они

сразу улавливают, почему психолог задает этот вопрос, и готовы к обвинению агрессоров. Тогда психолог прерывает их и рассказывает историю ученика, который страдает от травли, говорит о его чувствах и мыслях. Называется фамилия пострадавшего. Важно, чтобы Команда понимала, как сложно такому ученику, что он переживает и как страдает. Дети начинают вспоминать случаи, когда испытывали похожие чувства. Только после сопереживания Команда готова включиться в построение новой истории отношений в классе, свободных от травли.

На этой же встрече составляется план действий Команды. Каждый участник придумывает, как сделать пребывание Дениса в классе более комфортным. Мальчик с высоким статусом говорит, что он мог бы защищать его от тех, кто хочет его обидеть, кто пытается на него нападать. Девочка, пользующаяся авторитетом в классе, сказала, что не будет подсмеиваться над ним сама и начнет одергивать других. Ученик-обидчик предложил свою помощь в защите Дениса: он готов брать его в совместные игры. Одна из девочек, которая часто над ним смеялась и обзывала, сказала, что готова первой с ним здороваться при встрече. Важно, чтобы высказанные предложения были реальными и легкими в выполнении для членов Команды. Так, например, предложение подружиться с Денисом при более тщательном обсуждении не нашло поддержки ни у кого, даже у того, кто это заявил, поэтому оно было отклонено.

Я записала разработанный Командой план. Дети были поставлены в известность, что оценивает успешность их работы Денис. И из роли жертвы он автоматически переводится в роль контролирующего, что имеет особое влияние на перестроение его отношений с обидчиком.

При прощании с Командой еще раз подчеркивается секретность действий. Иногда дети предлагают дать клятву о неразглашении тайны.

Через неделю я незаметно вызвала к себе Дениса. На вопрос: «Как твои дела в классе? Почувствовал ли ты какие-нибудь изменения?» мальчик ответил, что стало спокойнее. Главный обидчик больше его не донимает. А один из учеников даже отогнал ребят, которые хотели его побить. И одна «вредная» девчонка теперь почти над ним не смеется. Я сказала, что это заслуга Команды, которая поддерживает его. Рассказала, кто входит в состав этой Команды. Тогда Денис вспомнил, что очень удивился, когда одна из девочек в классе вдруг сказала ему: «Привет!» Мы обсудили с Денисом, что он, со своей стороны, может сделать, чтобы проявлений Этого стало меньше. Мы говорили о его новом чувстве «я не один», которое свидетельствует о том, что он может теперь показать одноклассникам и другие свои стороны: доброжелательность, уверенность, открытость, готовность к общению.

Через пару дней Команда снова оказалась в моем кабинете. Каждый рассказывал о своих действиях в борьбе с травлей. Ребятам было приятно слышать, что Денис отметил их усилия, что ему стало комфортнее в классе.

Иногда кто-нибудь из участников-обидчиков заявляет, что он ничего не делал. Это тоже положительный результат, если исходить из того, что этот ученик делал раньше. Сдержаться и не причинить вред другому — это также способ избавления от травли.

Мы с ребятами подумали, что еще можно добавить к плану. Появилось предложение — взять его в спортивную команду. Денис оказался ловким и хорошо владел мячом. Раньше капитаны команд не принимали его в спортивные игры.

На следующей встрече Денис рассказал о том, что у него появился друг в классе. И теперь на переменах он не один. Правда, у этого друга есть свой хороший приятель, который сейчас болеет. И что делать Денису, когда тот вернется в класс? Его желание не потерять нового друга было понятно, и мы рассматривали разные варианты. Ни о каких проявлениях травли Денис не заявлял.

Через некоторое время я позвонила маме Дениса. Она подтвердила, что у Дениса сейчас все хорошо с ребятами в классе, но вот оценки по математике...

На линейке в конце второй четверти наряду с наградами, которые вручались отличившимся ученикам, нашей Команде были вручены грамоты за успешное выполнение задания по поддержанию человеческого достоинства. Ребята были смущены, но довольны.

Недавно я видела Дениса в школьной столовой. Он купил пирожок с напитком в буфете и смотрел, за какой стол ему сесть. Увидел ребят из своего класса и пошел к ним. Они сидели, ели пирожки, о чем-то болтали.

Техника «Команда под прикрытием» эффективна и в ситуациях, не связанных со школьной травлей. Например, Команда достигает хороших результатов при работе с изолированным агрессивным учеником. Он получает поддержку и внимание со стороны группы одноклассников, которые, к своему удивлению, обнаруживают у него много интересных особенностей. Ребенок перестает быть изгоем в классе. У него появляются приятели. Агрессивность проявляется теперь эпизодически, а не перманентно.

Членам Команды очень импонирует секретность миссии. Команда, сформированная для поддержки одного ученика, потом начинает самостоятельно организовываться, если нужна помощь другому новичку. Они не желают расставаться после выполнения одного задания.

Этот прием могут использовать и сами учителя начальных классов. Мы проводили с ними занятия по знакомству с этим методом работы и особенностями его применения. Они активно его применяют в период осложненной адаптации новичков в классе. В ситуациях травли или длительного агрессивного поведения учителя чаще обращаются за дополнительной помощью к психологу.

3.3. Индивидуальная работа

Школьные психологи часто занимаются консультированием детей, оказавшихся в роли жертв и обидчиков, вне зависимости от того, работают ли они в этот момент параллельно со всем классом или нет. Но справиться с травлей можно намного эффективнее и быстрее, если используются обе формы работы. Для детей-жертв важно почувствовать себя защищенными, не одинокими в противостоянии с травлей, соприкоснуться с собственными возможностями преодоления трудностей. Дети-обидчики в ходе консультирования научаются принимать ответственность за свою агрессию и искать другие варианты поведения, которые будут приемлемы не только для окружающих, но и для них самих.

Итак, наряду с групповой работой в классе по программе «Кладовая души» нами проводились и индивидуальные занятия с детьми-жертвами и обидчиками. Помимо диагностического обследования, которое они проходили со всем классом, у них определялись личностные особенности с помощью детского варианта опросника Кеттела (*Рогов, 1995*) и все виды тревожности (общая, школьная, межличностная, самооценочная) по шкале тревожности Прихожан.

Психологическая работа с детьми-жертвами

Основные приемы нарративной работы с жертвами — это «*слушание с обеих сторон*», «*отсутствующее, но подразумеваемое*» и «*восстановление участия*» (*Winslade, Monk, 2007*). Особенно важно, чтобы ребенок в ходе бесед не оказался в ловушке «роли жертвы», чтобы он смог активно формировать такие отношения с людьми, которые ему по душе.

В какой бы ситуации ни оказался человек, он всегда как-то реагирует на происходящее, как-то пытается справиться с трудностями. Другое дело, что эти его усилия часто оказываются

непризнанными. «Слушание с обеих сторон» означает, что психолог обращает внимание не только на историю о том, что довелось испытать человеку и как он от этого страдал, но и о том, как он боролся, что делал, чтобы защитить себя. Дети, подвергающиеся травле, часто рассказывают дома родителям или учителю в школе, как им бывает плохо, тяжело, больно. Взрослые разбирают эти ситуации до мельчайших подробностей, которые снова и снова переживает, вспоминая, обиженный ребенок. Задача психолога — помочь ребенку перенести акцент с этой доминантной негативной истории на другую, ресурсную (альтернативную). Такое слушание открывает много возможностей для ведения другого, нового разговора с ребенком, а не такого, к которому он привык, рассказывая о своей проблеме.

Мы можем осмысливать события и явления, только противопоставляя их тому, чем они не являются: мы можем выделить в своем опыте «одиночество», только если уже понимаем, что такое «близость» и «общность»; можем выделить «отчаяние», только если уже имеем некое представление о надежде (*Winslade, Monk, 2007*). «Отсутствующее, но подразумеваемое» не содержится в оригинальном высказывании или выражении, но подразумевается в нем, и есть возможность сделать его в ходе разговора более осязаемым для ребенка.

Рассмотрим особенности детей-жертв на примере двух учеников класса, занимающегося по программе «Кладовая души» (назовем их Петя и Катя), которые часто оказывались в этой роли. В роли обидчиков выступали три других ученика этого же класса (пусть это будут Коля, Денис и Оксана).

Петя — полный мальчик, имеет большие проблемы в усвоении школьной программы, а также логопедические трудности. Ребенок нечетко проговаривает звуки, шепелявит, речь иногда непонятная.

По социометрическому исследованию Петя не имеет ни одного выбора среди одноклассников по учебному, игровому и личностному параметру. У него отмечен высокий уровень школьной и межличностной тревожности. Уровень самооценочной тревожности — повышенный. Петру свойственна расслабленность, вялость, низкая школьная мотивация. У него отсутствует заинтересованность и эмоциональная включенность в работу. Причиной этого является настроенность на неудачу в обучении. Ребенок не верит в свои силы. Стиль родительского воспитания — гипопека.

Петя — флегматик. Когда чаша его терпения переполняется, он готов вступить в драку с обидчиками. Часто выступает в роли провокатора: привлекает к себе негативное внимание одноклассников (мешая им, дразня). А когда его начинают бить, бежит жаловаться учителю. Пете нравится быть в роли клоуна в классе: все на него смотрят, смеются над его глупостями.

Катя — рослая девочка. Учится хорошо. Перед 1 классом она приехала из другого города, много болела и поэтому не посещала детский сад. Период адаптации в 1 классе затянулся. Девочка продолжала часто пропускать занятия из-за болезней. В классе ее не замечали. Когда она появлялась, ее могли подразнить, посмеяться над ошибками, которые она допускала, стоя у школьной доски. Катя замкнулась. Она научилась не реагировать на шутки, насмешки одноклассников. Родители недоумевали, почему их ребенок оказался в изоляции в школе, если во внешкольных кружках она пользовалась авторитетом среди ребят. Они решили после 4 класса перевести ее в параллельный класс. Стиль родительского воспитания — гиперопека.

По социометрии у Кати не было ни одного выбора. Школьная тревожность была в норме, самооценочная и межличностная — очень высокие. Опросник Кеттела выявил у нее такие черты, как эмоциональная неуравновешенность, настойчивость, упрямство.

Катя не признает власти и давления со стороны. К замкнутости ее приводит невозможность доминировать. Тогда она становится отчужденной и скептически относится к другим. Это не добавляет ей популярности.

Способы травли Пети были разнообразными:

- физические воздействия (толчки, подножки, шлепки, порча его имущества, избиение);
- вербальное воздействие (обзывание, насмешки, высмеивание в присутствии других ребят);
- социальное давление (с ним никто не хочет сидеть за одной партой, одноклассники не приглашают его на дни рождения, ребята возмущаются, когда он попадает к ним в команду).

В отношении Кати в основном использовался третий способ: она находилась в изоляции. Этот прием применяли многие ребята в классе.

Случай из практики: история Пети

Петя рассказал о своей проблеме: его с 1 класса обижают, смеются над ним, обзывают обидными словами, иногда бьют. Эта проблема уже была экстернализована нами в ходе групповой работы, поэтому Петя называл ее Монстром, который наваливался на него в классе. Такое дистанцирование от проблемы помогает ребенку сильно не погружаться в нее во время разговора. Важно было выяснить, как этот Монстр вмешивается в различные сферы жизни ребенка: в школу, в дом, в общение со сверстниками, с взрослыми. Оказывается, он действует и дома, когда старший брат его лупит, а папа говорит: «Ты — мужик. Должен сам за себя постоять. Бей его тоже».

В разговоре с Петей мы спросили, что именно он имеет в виду, когда рассказывает нам о «наваливании» на него Монстра и дома,

и в школе, что это ему напоминает, кем он представляет себя в эти моменты? Петя ответил, что он похож на Одинокого Воина, который должен сам себя защищать. Но он один против учеников в классе и против старшего брата дома, ему бывает страшно защищаться в открытую, и тогда приходится идти на всякие хитрости (вредить исподтишка). Пете не нравится, что этот Одинокий Воин никогда не может победить, у него не хватает сил, он может только делать мелкие пакости. Ему не нравится, что этот Воин не со всеми вместе, что он одинокий. «Да и вообще, — сказал Петя, — никакой он не воин, а скорее Вредина». У нас возник образ: на Петю наваливается Монстр, и из него сразу выползает Вредина. Петю это очень рассмешило, и мы решили нарисовать эту картину.

Травля, представленная в виде Монстра, является проблемой внешней, а Вредина — внутренней. Они взаимосвязаны. Появление одной вызывает пробуждение другой.

Когда становятся видимыми более широкие контексты переживаемой проблемы, тогда можно исследовать действия, которые предпринимаются ребенком в ответ на происходящее.

Можно задать следующие вопросы: «Похоже, тебе не нравится такое положение дел? Как ты относишься к тому, что происходит? Если бы в твоей жизни ничего не изменилось и все осталось бы так, как сегодня, что бы это для тебя значило? Что именно в твоей жизни ты не готов оставить так, как есть? Что ты делаешь, чтобы изменить это?»

Петя не был пассивным рассказчиком, он не только говорил о том, что с ним происходило, но и предпринимал конкретные действия против Монстра: придумывал разные отговорки для обидчиков и иногда их использовал; рисовал своих обидчиков и рвал эти листочки на мелкие части; рассказывал учителю, а иногда и родителям о своей боли.

Находиться в роли Вредины ему тоже не нравилось, поэтому он: угощал ребят пирожками из буфета; давал деньги на булочку,

если его просили; всегда был готов дать ластик или карандаш, если кто-то забывал принести их на урок и учительница хотела записать замечание нерадивому ученику. Во время групповых занятий именно Петя предложил свое место девочке, которую не хотели брать в команду. Он вставал на защиту старшего брата, когда тому доставалось от отца.

Мы уделили больше внимания экстернализации тех действий Пети, которые вызывали агрессию у его одноклассников (Вредина), и поиску противоположных действий, способствующих принятию ребенка классным коллективом.

Новая история о себе может быть теперь более насыщенно описана с помощью серии вопросов об умениях и знаниях, которые были использованы в новых действиях: «Как тебе это удалось? Как получилось, что ты смог отогнать Вредину и поступить по-другому?»

Все подобные действия требуют особых жизненных умений. Чтобы представить их, Петя должен был опираться на определенную личную историю, прежний опыт или знания о своих возможностях.

Отвечая на вопросы, перечисленные выше, Петя начал рассказывать об умении «замечать и чувствовать, когда происходит несправедливость». Он знал, как это неприятно, когда к тебе относятся несправедливо, и мог почувствовать, каково другому в такой же ситуации. И, когда ему надо было помогать другому, которому сейчас труднее, чем ему, он поступал смело и уверенно.

Когда мы показываем ребенку, что у него есть знания и умения, как поступать в ситуациях страдания, у нас появляется возможность задать вопросы о том, ради чего и зачем он совершил свой поступок. «Скажи, когда ты не идешь на поводу у Вредины, ты же поступаешь по-другому, по-своему, а не по-Вредински? Как это должно быть на самом деле? Что ты хочешь видеть в результате

своих действий? Зачем тебе это надо? Как это можно назвать?» (Экстернализация противоположных действий.)

Мы выясняем, какие цели и намерения есть у ребенка, совершающего другие поступки, которые потом составят альтернативную историю.

Эти вопросы кажутся сложными для восприятия младшими школьниками. Но они с ними справляются: сначала с некоторым недоумением, так как об этом их никогда раньше не спрашивали. Если возникают трудности, то М. Уайт предлагает поиграть в игру «холодно-горячо» (Уайт, 2010). Братья, сестры, родители ребенка высказывают свои догадки о том, почему ребенка беспокоит то или иное событие, консультант тоже может предложить свои гипотезы, и тогда можно поговорить с ребенком о том, какие из этих догадок верны, и если таковые имеются, то как бы сам ребенок мог сформулировать ответ. Если ребенок заявляет, что ни одна догадка в цель не попала, можно расспросить его о том, откуда он это знает. Как правило, это помогает ребенку озвучить свой собственный ответ на вопрос «почему?». Хорошо может сработать в ситуациях «незнания» вопрос: «А если бы ты знал, то что бы ты ответил?»

Петя рассказал, что, когда он совершает свои поступки, а не идет на поводу у Вредины, он чувствует в себе силу. Он смелый, справедливый и не один. Он точно знает, что делает все правильно, как должно быть. И многие вокруг в этот момент к нему прислушиваются, поддерживают его. Мальчик назвал эти поступки и чувства, которые он при этом испытывает, Свежим Ветром.

Экстернализованные понятия Монстр, Вредина, Свежий Ветер — помогают общению с ребенком на уровне игры, интересной истории, рисунка. Сложные вопросы не кажутся такими непонятными, когда имеешь дело с образами, фантазией. Это помогает ребенку быстро понимать, о чем сейчас идет разговор. Так, вначале у Пети был образ, запечатленный в рисунке: Монстр нава-

ливается на Петю, и из него выползает Вредина. В ходе работы выяснилось, что эта Вредина часто мешает Пете, хотя думает, что защищает его, помогает таким образом. Если влияние проблемы объясняется ее «неосведомленностью», то человек занимает позицию учителя, и тогда цель его действий — «просветить» проблему, объяснить ей, что на самом деле будет лучшим для человека. Для Пети лучшим оказалось повести себя по-другому, так, как он это уже делал: смело сказать о том, что ему не нравится; самому разобраться с проблемой, а не бежать сразу жаловаться учительнице; не делать своим обидчикам мелкие пакости исподтишка; чаще проявлять свою доброту, отзывчивость. «Тогда, — сказал Петя, — Свежий Ветер сдует Монстра».

На этом этапе главным вопросом в беседе является следующий: «Ты говорил о том, что стремишься поступать по-другому, иначе, чем раньше, как Свежий Ветер. Что из сказанного тобой является самым ценным, самым важным для тебя?»

Здесь ребенок говорит как раз о том, что вначале было «отсутствующим, но подразумеваемым»: о смелости, о правильности поступков, о поддержке (об обратной стороне травли).

После того как мы установили, что именно ценно для ребенка, мы можем сделать новую историю более насыщенной, наполненной с помощью вопросов, направленных в прошлое: «А раньше когда-нибудь ты совершал поступки, в которых ощущал себя, как Свежий Ветер, смелым, знал, что делаешь все правильно, и чувствовал поддержку? Можешь ли ты вспомнить и рассказать об этом?»

Петя вспомнил историю, когда ребята издевались над котенком, а он вступился за него. Он отнял котенка и отогнал ребят, сказав, что сейчас позовет полицейского. Он точно знал, что поступает правильно, и не испугался двух мальчишек.

Чтобы еще больше усилить новую историю, мы задаем в ходе бесед вопросы, помогающие установить связь ребенка с другими

людьми или значимыми фигурами, реальными или выдуманнными, из прошлого или настоящего, которые разделяют, воплощают или поддерживают представления человека о том, что важно в жизни.

В нарративной практике есть много приемов, направленных на укрепление подобных связей, например **восстановление участия**. Это практика, основывающаяся на представлении о том, что в жизни человека всегда есть важные люди, которые могли бы стать зрителями для новой истории его жизни. Психолог выясняет их вклад в жизнь человека, то, каким они его видят (видели), и наоборот: как знакомство с человеком, с которым ведется работа, повлияло на их жизнь.

На вопрос: «Кто бы не удивился, услышав истории про тебя, спасающего котенка, помогающего девочке в группе, защищающего старшего брата?» Петя ответил, что таким человеком является его дедушка, который всегда умел успокоить его. Он научил Петю выпиливать из дерева разные поделки. Дедушка рассказывал много интересных историй, сказок. Он мог внимательно выслушать и Петины истории или жалобы. Дедушка всегда говорил, что Петя — способный парень, а если у него чего-то не получится, то дед рядом, он поможет.

Петя тоже внес вклад в жизнь деда, так как им всегда было интересно вместе. Дедушка забывал о своих болезнях, когда занимался внуком. Это тоже важный момент для Пети: понять, что не только ему нужны значимые люди, но и он вносит ценный вклад в жизни этих людей. Он также нужен им, он также влияет на их жизненный путь.

Беседа, направленная на восстановление участия, дает Пете возможность взглянуть на свою жизнь глазами дедушки, который верил в него и знал, что внук очень способный парень и что с ним интересно.

Мы провели пять встреч с Петей. В течение месяца он оставался в ранге изолированных детей. Агрессивные действия в его

адрес иногда были, но характера травли не носили. При разговоре с учительницей через полгода мы узнали, что у Пети появился друг в классе и сейчас он часто выступает в роли третьего судьи в классных спорах.

Работа со второй жертвой классной травли (**Катей**) проходила в русле вышеописанных техник нарративного подхода и тоже дала свои результаты. Итоговая диагностика показала, что Катя получила два социометрических выбора от одноклассников. Ее родители передумали переводить ребенка в параллельный класс.

Психологическая работа с детьми-обидчиками

В нарративной практике представлено много способов работы с детьми-обидчиками. Мы подробнее остановимся на двух: «Приглашение к ответственности» и «Команда под прикрытием» в индивидуальной работе.

В отличие от жертв, у обидчиков много общего. Они имеют среднее количество социометрических выборов среди одноклассников. Их выбирают мальчики, которые не обладают физической силой и имеют невысокий социометрический статус. Обидчиков легко вывести из эмоционального равновесия. Они сердятся в ответ на замечания и бурно реагируют на малейшие неудачи. Для них характерны беспокойство, суетливость, повышенное возбуждение. Уровень агрессивности повышен.

Вернемся к тем обидчикам, которые подвергали травле Петю и Катю — Коле, Денису и Оксане.

Коля — физически развитый мальчик, спортсмен. Его отличает от других обидчиков недисциплинированность, низкий уровень самоконтроля, безответственное отношение к социальным требованиям и правилам. У Коли выявлен высокий уровень школьной, самооценочной и межличностной тревожности. Его

основные черты — эмоциональная неуравновешенность, вспыльчивость, неумение проигрывать.

Ребенок воспитывается в конфликтной семье, где отец постоянно принижает роль матери. Мать не пользуется авторитетом у сына и не может оказывать на него должного воздействия, когда отца нет дома (а это бывает часто).

Денис — на год младше всех в коллективе. В 1 классе отличался высоким уровнем школьной готовности, кроме того, у него первого среди ребят появлялись новые модели телефонов, планшетов, новинки компьютерных игр. Сначала Денис был лидером, но в 3 и особенно в 4 классе был «свергнут с трона» (со слов ребенка). Очень переживает потерю лидирующих позиций. Мальчик отличается завышенной самооценкой, которая поддерживается запелляционным мнением его мамы. Он хороший ученик, продвинутый компьютерный пользователь, играет на баяне, выступает на различных мероприятиях на сцене (это ему очень нравится). Другие ученики этого не умеют или не имеют. Знать, что у него все лучше, чем у других, — очень важно для Дениса. Денис не чувствует чужой боли. Он обижает, потому что считает это правильным: слабые этого заслуживают.

Уровень тревожности у Дениса низкий. Проблем в учебе нет, общаться с другими он умеет, в себе очень уверен.

Оксана — борец за справедливость. Она воспитывается в семье полицейских. Видимо, это накладывает какой-то отпечаток на мировосприятие ребенка. Она остро реагирует на действия детей, не соответствующие социальным нормам и правилам (спысывают, обижают слабых, лезут без очереди и др.). Оксана готова с помощью физических действий или оскорблений, сарказма бороться против несправедливости. Очень часто она становится обидчиком обидчиков. Но от нее достается и жертвам. Оксана очень категорична в своих суждениях, из-за чего может поссориться с подругами. Девочка — ярко выраженный лидер, обла-

дает организаторскими способностями. Но применение силовых методов из-за слабого владения коммуникативными навыками мешает ей получить признание ребят. Она не критична к своим действиям, не признает критику в свой адрес.

Школьная тревожность у Оксаны в норме, самооценочная — повышенная, межличностная тревожность высокая.

Коля использовал в основном физические методы воздействия на сверстников. Денис предпочитал словесное унижение одноклассников. Оксана владела полным арсеналом: в критических ситуациях она могла смело вступить и в физический поединок.

«Приглашение к ответственности»: работа с агрессией

В нарративной практике есть эффективный способ работы с агрессией. Он называется *«Приглашение к ответственности»*.

Варианты приглашения к ответственности представляют собой вопросы, задаваемые в определенной последовательности и направленные на формирование взаимоотношений, основанных на уважении к другим людям. Когда человек принимает ответственность за свои поступки, он осознает, что способен измениться. Таким образом, упрощается взаимодействие с немотивированными клиентами, и проблемы сопротивления сводятся к минимуму. Процесс вовлечения построен на допущении, что только человек, совершающий насилие, способен насилие прекратить. Формулировки вопросов, применяемых при вовлечении, разработали Дж. Уинслэйд и Дж. Монк с опорой на идеи М. Уайта (*Winslade, Monk, 2007*).

Процесс работы с применением этой техники состоит из девяти стадий.

Сначала мы приглашаем человека:

1. Рассмотреть совершенное насилие, собственную агрессию.
2. Сформулировать свою позицию по отношению к взаимодействию, свободному от насилия.

3. Рассмотреть неудачные попытки наладить отношения с людьми.
4. Рассмотреть динамику взаимоотношений с течением времени.
5. Экстернализировать ограничивающие убеждения.
6. Бросить вызов ограничивающим убеждениям.
7. Рассмотреть готовность действовать по-новому.

На последних двух стадиях мы помогаем:

8. В планировании поступков нового типа.
9. В обнаружении поступков нового типа.

Эта модель помогает людям, совершавшим насилие, пересмотреть свое поведение и убеждения, в результате чего они становятся способны находить новые, более уважительные способы строить отношения с партнерами. В конечном счете отношение к ним людей тоже становится более уважительным и партнерским. В частности, человек может сам формулировать, почему ему важно быть ответственным, и стремиться действовать по-новому. А основная задача психолога — давать обратную связь и побуждать осмысливать поступки и переживания.

Опишем эти стадии подробнее.

1. Рассмотреть собственную агрессию.

Психолог при встрече с учеником, совершившим агрессивные действия, не замалчивает и не преуменьшает проблему насилия, а вместе с обидчиком тщательно знакомится с ней и ее последствиями.

В ходе беседы происходит подробное исследование реального воздействия экстернализованной проблемы на жизнь человека и всех, кто затронут этой проблемой.

Часто школьников с агрессивным поведением завуч или учитель приводят к психологу принудительно. Нужно перенести

акцент с принудительности на то, как ученику все-таки удалось найти в себе мужество и прийти на этот разговор, найти в себе смелость и приступить к рассмотрению случившегося насилия. «Что это качество (преодоление себя) говорит о тебе как о человеке?»

2. Сформулировать свою позицию по вопросу об отношениях, свободных от насилия.

Полезно помочь человеку сформулировать, чего же он хочет от отношений, и обосновать, почему ему нравятся отношения, свободные от насилия.

- *«А как ты считаешь, как следует обращаться с девочками? Каких отношений с одноклассниками тебе бы хотелось? Что ты ценишь в дружбе? Какая манера дружеского общения нравится тебе больше всего? Ты бы хотел, чтобы люди тебя боялись? Если нет, то как бы ты хотел, чтобы они к тебе относились?»*
- *«Хотел бы ты избавиться от агрессии навсегда или оставить немножко для каких-нибудь обстоятельств?»*
- *«Хотел бы ты уметь выяснять отношения и ссориться, не прибегая к насилию?»*
- *«Некоторые ребята думают, что есть какие-то поступки, за которые надо бить, иначе тебя не будут уважать. Как ты к этому относишься?»*
- *«Насколько для тебя важно, чтобы отношения с одноклассниками были без насилия?»*

Однако часто человек стремится переложить ответственность за свою жестокость на плечи другого (обычно жертвы): «Она мне нахамила!» На подобные реплики можно отвечать следующим образом: «Это тебя действительно расстроило? Раз это тебя расстроило, значит, ты хотел бы, чтобы с тобой обращались и разговаривали по-другому. А как именно?»

3. Рассмотреть неудачные попытки общения.

На этом этапе можно рассмотреть расхождения между заявленными намерениями, идеалами и тем, что произошло на самом деле. Это делается не для того, чтобы показать ребенку, что он лицемер или что его намерениям недостает побудительной силы. Намерения и идеалы видятся как желательный способ общения, которому что-то мешает реализоваться. Что мешает? Жестокость, злость, возмущение в ответ на то, как с подростком обошлись; навязываемые истории о том, что не надо быть слабаком и позволять, чтобы тебе отказывали; репутация среди приятелей; провокации и т.п. Жестокость и оскорбления могут быть рассмотрены подробно: как это произошло, что к этому привело, как это повлияло на каждого из участников ситуации.

Когда человек начинает обосновывать, почему он хочет отношений, свободных от насилия, заботливых и уважительных, психолог может предложить ему рассказать о том, как раньше он стремился выстраивать подобные отношения. Полезно при этом обращать внимание на расхождения между добрыми намерениями и «свернувшими с пути» поступками:

«Когда кто-то обзывает тебя / не соглашается с твоей точкой зрения / бьет по твоему портфелю / насмехается над тобой — как это влияет на тебя? Какие чувства в отношении самого себя это у тебя вызывает? Когда он/она проявляет агрессию, тогда ты: обижаешься / чувствуешь неуверенность / боишься потерять самоуважение?»

Важно проанализировать вместе с ребенком, что помешало ему придерживаться правила «не причинять боль другим».

4. Рассмотреть изменение взаимоотношений с течением времени.

Здесь мы сосредотачиваемся на том, куда насилие и оскорбления могут привести подростка. Точками отсчета для разговора о будущем могут быть прошлое и настоящее.

Вопрос в том, становится ли ситуация лучше или хуже. Ухудшаются ли (или улучшаются) с течением времени отношения между обидчиком и жертвой? Какое воздействие оказывает насилие/оскорбления на репутацию этого ученика в школе? Сейчас он обижает других чаще, чем раньше, или реже?

После этого вводится будущее как воображаемая точка отсчета:

«Если ситуация будет ухудшаться, как тебе кажется, что произойдет? Где ты окажешься?» Этот вопрос может способствовать тому, чтобы подросток осознал социальные последствия своего поведения, а не только сосредотачивался на конкретной ситуации. Иногда этого бывает достаточно для переоценки всей стратегии поведения. Психолог может прямо спросить: *«Ты хотел бы, чтобы твоя жизнь развивалась в этом направлении? Почему нет?»*

5. Экстернализировать ограничивающие убеждения.

На этой стадии ограничения экстернализуются (выносятся вовне). Задача психолога — следить за тем, чтобы в качестве ограничений не выступал пострадавший, третье лицо или «природные свойства» обидчика.

Есть ряд ограничений, которые мешают ребенку строить доброжелательные отношения с другими: традиции, привычки и убеждения, представления о том, почему ребенок не может принять ответственность за уважительное и внимательное обращение с другими людьми. Это так называемые причинные объяснения: «Этот ребенок такой агрессивный, потому что он воспитывается в дисфункциональной семье / очень возбудимый, эмоционально неуравновешенный / родители воспитывают в нем умение постоять за себя, дать сдачи».

Такого рода причинные объяснения не просто не полезны, но откровенно вредны. Особенно вредны те объяснения, которые

снимают ответственность с человека, совершающего насилие, и перекладывают ее на пострадавшего или на других людей. Когда человек, совершающий насилие, находит не зависящую от его контроля причину насилия в тех или иных внешних или внутренних обстоятельствах, он чувствует облегчение, перестает чувствовать вину и стыд, которые в норме сопровождают принятие полной ответственности за свои действия.

Ограничивающие факторы можно разбить на четыре группы.

А. Ограничения социокультурного характера: в современном обществе считается, что в продвижении к успеху приемлемо и даже хорошо быть агрессивным, напористым, искать слабые места других людей и эксплуатировать их, чтобы «победить» или «обставить» кого-то. Родители могут культивировать эти качества в ребенке, принимая ответственность за его агрессию на себя.

Б. Ограничения гендерного характера также закладываются взрослыми: мальчик не должен подчиняться девочке, он сильнее, умнее.

В. Ограничения, связанные с историей развития личности: взрослые учат детей на своих примерах унижать, избивать более слабых. Это может приводить к перекладыванию ответственности за свои агрессивные поступки на людей, которые «так же поступали с ними в детстве». Либо гиперопекающие родители идут на все, чтобы защитить свое чадо, а в итоге обучают его уходить от любой ответственности за свои проступки.

Г. Ограничения, связанные с личностными характеристиками, такими как эмоциональная незрелость, низкая самооценка, озабоченность собой и пр.

Представители нарративного подхода считают, что эти аспекты личности не являются врожденными и статичными. Это просто еще одна удобная лазейка для отказа от принятия ответственности за собственное поведение.

Ребенку сложно видеть эти ограничения, но мы должны иметь их в виду и, определив доминантные ограничения, попытаться вместе с ребенком их расшатать, разрушить, показать, что это не стопроцентная истина. Необходимо найти в истории жизни ребенка исключения, опровергающие устоявшиеся убеждения, привычки, традиции.

Важно рассматривать факторы, мешающие принять ответственность за свои поступки, а не вызывающие насилие.

Полезно экстернализовать чувства и переживания, связанные с агрессивным поведением, например, «обиду», «неуверенность», «досаду», «страх», «нетерпение» и т.д. Это дает возможность рассмотреть иные, ненасильственные способы решения проблем.

Не надо экстернализовать «агрессию», «насилие» или «вспыльчивость», чтобы у обидчиков не возникало впечатления, что психолог предлагает им снять с себя ответственность за насильственные действия. Можно предложить человеку рассмотреть сравнительное влияние этих чувств и переживаний на его жизнь:

«Бывали ли случаи, когда ты испытывал неуверенность, но все же не поддался ей? Бывали ли случаи, когда ты отбрасывал чувство обиды и не позволял обиде управлять твоей жизнью? Как это у тебя получилось?»

Можно экстернализовать привычку избегать ответственности:

«Что мешает тебе взять на себя ответственность за совершенное тобой агрессивное действие?»

Можно предложить школьнику рассмотреть, кто в прошлом уделял больше внимания его агрессии и был обеспокоен:

«Кто был озабочен таким твоим поведением? Кто больше всех думает и переживает о свершившемся после очередной твоей выходки? Кто больше всех думает о том, что ты опять кого-нибудь обидишь в школе? Что твои папа и мама делали, чтобы справиться с твоей агрессией? Что произойдет, если ты и дальше

будешь полагаться на родителей в том, чтобы именно они контролировали/предотвращали твою агрессию?»

Можно экстернализировать понятие «провокация»: «Если ты считаешь, что твоя агрессия вызвана другим человеком, что это говорит о твоей собственной способности контролировать свое поведение? На кого ты будешь полагаться, чтобы контролировать агрессию: на себя или на другого человека?»

Если обидчик считает, что «срывается» или «теряет контроль», ему можно предложить осознать, что на самом деле он контролирует свое поведение даже в ходе наиболее жестоких действий/поступков. Так, например, девочку он пинает ногами, а не бьет в лицо; более сильного соперника он обзывает обидными словами, а не лезет на него с кулаками. Значит, что-то может удерживать его.

Можно предложить подростку рассмотреть последствия отказа от ответственности за совершаемые действия, а также то, как именно он накручивает себя и как это приводит к переживанию потери контроля. Психолог помогает выявить эпизоды, когда человек полагается на себя.

6. Бросить вызов ограничивающим убеждениям.

После того как ограничивающие убеждения «выведены на чистую воду», ребенку легче понять, что нет смысла за ними прятаться. Они не помогают, не объясняют, а мешают решению проблем с агрессией.

«Что для тебя значит самому отвечать за свою агрессию, а не считать, что тебя спровоцировали / ты потерял самоконтроль / тебя обидели? Если ты сам отвечаешь за свои поступки, то что это говорит о тебе как о человеке? Тебе это нравится или не очень?»

7. Рассмотреть готовность действовать по-новому.

Во время прохождения предыдущих стадий у нас часто звучал вопрос: «Можешь ли ты вспомнить ситуацию, когда сам предпри-

нял какие-то шаги, чтобы прекратить или предотвратить агрессию?» Здесь важно подытожить, собрать вместе все уникальные эпизоды другого поведения, альтернативного агрессивному. Мы показываем ребенку, что в его жизненном арсенале есть другие поступки, а значит, есть готовность *действовать по-новому*.

8. Помочь в планировании поступков нового типа.

Предпоследним этапом в работе с обидчиками по принятию ответственности за свое поведение является планирование новых поступков, приводящих к доброжелательному общению. Сначала надо придумать, нафантазировать целый набор таких поступков, а потом проверить готовность обидчика к их осуществлению. Отбросить те, которые, по мнению ребенка, не соответствуют его стилю поведения, и отобрать наилучшие. Осталось самое последнее — проверить их на практике.

9. Помочь в поиске поступков нового типа.

Действовать по-новому, ломая сложившиеся стереотипы, довольно сложно. Этот пункт в какой-то мере перекликается с седьмым. Консультант обязательно поможет клиенту найти те поступки в его обсуждаемом поведении, которые свидетельствуют о начавшемся преобразовании, о том, что человек пытался ответить за свои неблагоприятные действия, останавливая или изменяя их.

Рассмотрим пример использования приема «Приглашение к ответственности» в работе с одним из представленных выше «обидчиков» — Колей.

Случай из практики: история Коли

Итак, у меня на приеме четвероклассник, с которым мы встречаемся не первый раз. Он снова с кем-то подрался, на кого-то накричал. Коля в состоянии боевой готовности: сейчас надо защищаться, объяснять свои действия, эмоции. Учителя всегда

начинают с того, что задают много вопросов и читают нотации: «Зачем ты это сделал? Сколько раз тебе говорили: не подходи к ребятам, не реагируй на их замечания! Придется снова вызывать твоих родителей. Ты же мог покалечить другого ребенка».

Психолог общается по-другому: он помогает ребенку почувствовать его состояние, если надо, может рассказать и о своем: «Я вижу, ты очень разгорячен. Чувствуется напор. Я даже сама уже готова защищаться». Нам важно снять напряжение, немного расслабиться, посмеяться перед серьезной работой: знакомством с собственной агрессией.

1. Рассмотреть собственную агрессию.

Коле легче говорить о собственной агрессии, когда он дистанцируется от нее (экстернализует проблему). Он называет ее Вампиром, который захватывает его целиком, не оставляя пространства для хорошей, светлой части внутри него. Вампир дает ему чувство всемогущества, силы. Его боятся другие дети, что принесит ему удовлетворение. Но Вампир лишает его общения с одноклассниками: у ребенка нет друзей. Коля же очень общительный мальчик, и для него важно чувствовать себя частью коллектива.

2. Сформулировать свою позицию по вопросу об отношениях, свободных от насилия.

На вопрос «Ты бы хотел, чтобы тебя всегда боялись?» Коля отвечает: «Я бы хотел, чтобы меня боялись мои недоброжелатели, а другие — нет. Хочу, чтобы меня уважали в классе». Коля не хочет избавиться от агрессии полностью. Она нужна ему, чтобы защищать себя. Это приходится делать, когда кто-то испортит его портфель, толкнет, обзовет. На вопрос: «Что ты чувствуешь, когда это происходит с тобой?» Коля отвечает, что переживает, чувствует несправедливость, раздражается, хочет дать сдачи. «Как бы ты хотел, чтобы к тебе относились?» — отвечает, что ему

нравится, когда к нему подходят, что-то спрашивают, хотя с ним поиграть на перемене, слушают его истории, если случайно заденут — извинятся. Коля снова говорит о том, что ценит уважительное отношение к себе.

3. Рассмотреть неудачные попытки общения.

У Коли хорошие намерения по поводу общения, но часто они не соответствуют реальным поступкам. Мальчик говорит, что у него идет внутренняя борьба между темной и светлой частями. Чаще побеждает темная, так как светлая много спит. Но иногда она просыпается и шепчет ему: «Коля, не заводишься. Не обращай внимания. Отойди от них». Когда Коля не сильно обижается, он может прислушаться к светлой части, но когда его постоянно провоцируют, несправедливо критикуют, обвиняя в чем-то, то он сразу вспыскивает и уже ничего не слышит, он полностью находится во власти гнева (Вампира). Когда мы начинаем подробно рассматривать, как это произошло и почему, ребенок приходит к выводу, что он часто «общается не вовремя». Он не чувствует, что бывает лишним. Например, Коля может вмешиваться в разговор двух приятелей. Они его предупреждают, что не хотят с ним общаться, и советуют отойти. Однако, если Коля решил, что ему тоже надо поговорить с ними, он будет настаивать на своем. В результате — конфликт.

Коля не отслеживает эмоциональное состояние других людей, не чувствует дистанцию в общении со сверстниками или взрослыми, не воспринимает отрицательного отношения к себе и поэтому может лезть с расспросами, просьбами к тем, кто этого совсем не желает. Это он и называет «общение не вовремя».

4. Рассмотреть изменение взаимоотношений с течением времени.

Коля перешел к нам из другой школы. Причиной перехода была конфликтность мальчика, агрессия. Родителями это препод-

носились как школьная травля: «Ребенка не принимали ученики в классе и постоянно над ним издевались». В то же время родители одноклассников Коли обращались к администрации школы, чтобы этого ученика убрали из их класса, так как он бывал неадекватен в гневе и они опасались за здоровье своих детей.

Коля констатировал, что в этой школе опять начинаются те же проблемы. Его снова не любят и не уважают. Никто не хочет с ним дружить. В состоянии гнева он не контролирует себя. Было уже несколько случаев, когда помощь взрослого спасала конфликтующих с Колей от серьезных последствий.

На вопрос «Что может произойти в твоей жизни, если ситуация не изменится и ты будешь и дальше проявлять свою агрессию?» Коля ответил, что может кого-нибудь убить в ярости, и тогда ему или его родителям грозит тюрьма или его заберут в детский дом. И тогда не осуществится его мечта: служить на флоте.

5. Экстернализировать ограничивающие убеждения.

Мы с Колей исследовали различные его объяснения своих агрессивных действий, особенно те, которые снимали ответственность с него и перекладывали ее на других людей или на обстоятельства. Такими ограничивающими убеждениями были личностные характеристики ребенка: невозможность контролировать себя и неумение чувствовать состояние других.

Экстернализация убеждения «невозможность контролировать себя». На вопрос «Коля, о чем ты думал, когда бросал подушку в Олю? Ведь рядом с тобой стояли разные игрушки, некоторые — тяжелые» Коля отвечал: «Думал, какая она противная, говорит неправду. А схватил подушку, потому что я ей так отомщу, хотя ей и не будет больно». — «А что значит “ей не будет больно”?» — «Значит, меня не будут сильно ругать». — «Так, выходит, ты все-таки контролируешь свои действия? Даже думаешь о последствиях, о том, что тебя может ожидать». — «Выходит, контролирую».

Экстернализация убеждения «неумение чувствовать состояние других». Коля жаловался на свою особенность в общении с другими «быть не вовремя» и объяснял это тем, что не чувствует состояния других, не понимает, что с ним не хотят сейчас разговаривать, играть; что он мешает; что с взрослыми нельзя шутить, как с одноклассниками.

Мы разобрали один из случаев. «Когда ты подошел к двум одноклассникам, которые делились своими успехами в компьютерной игре, что ты хотел в тот момент?» — «Я хотел тоже рассказать, как прохожу этот уровень, но они не хотели меня слушать. Я стал злиться». — «А что стали делать ребята?» — «Они стали от меня отворачиваться, отмахиваться, говорили, чтобы я отстал от них. Мне стало обидно. Я тоже имею право говорить». — «Ты хорошо описываешь свое состояние: “Я стал злиться. Мне стало обидно”. Но давай подумаем: если человек отворачивается от говорящего, отмахивается от него, говорит, чтобы тот отстал, то что он чувствует в этот момент?» — «Наверное, он тоже злится». — «Ты очень внимательный парень, все замечаешь, на все реагируешь. Быстро решаешь, что они делают не так. Знаешь, что они чувствуют сейчас, но не хочешь им давать на это право, так как они не дают тебе право разговаривать с ними». — «Ну, в общем-то, я сразу могу определить, какое настроение у мамы или папы».

Мы рассмотрели те убеждения, за которые прятался Коля, чтобы не нести ответственность за свою агрессию. Мы убрали этот «заборчик». Теперь вместо него надо построить что-то полезное: готовность действовать по-новому.

6. Бросить вызов ограничивающим убеждениям.

Прежде чем приступить к строительству нового, ребенку важно понять для себя: «Что значит отвечать за свои поступки самому?»

«Коля, ты теперь будешь отвечать за свои поступки, значит, какой ты человек?» — «Значит, я смелый». — «А еще?» — «Самостоятельный». — «Да, а еще можно сказать, что ты ответственный и, наверное, более взрослый». — «Да. Так можно сказать». — «Тебе это нравится?» — «Нравится». — «Посмотри, Коля, можно часто совершать злые действия и говорить, что кто-то или что-то в этом виноваты. И ничего не будет меняться. А можно сказать: “Скорее всего, дело во мне! Пора браться за ум и самому менять эту ситуацию. Я сам отвечаю за то, что совершаю!”».

7. Рассмотреть готовность действовать по-новому.

Все новое — это хорошо забытое старое. В арсенале поступков любого человека можно найти то, что ищешь. «Коля, вспомни, пожалуйста, ситуацию, когда тебе удавалось справиться со своей агрессией. Я знаю, наверняка такое было в твоей жизни, и не раз. Как ты контролировал себя?» — «Ну, например, у меня было хорошее настроение. Я решил, что сегодня ни с кем не буду ссориться, и старался целый день не обращать внимания ни на какие подковы». — «И у тебя получилось?» — «Да. Хотя в конце дня уже труднее было терпеть. Но я вытерпел!» — «Значит, если ты себя хорошо настроишь на удачный день, то у тебя все может получиться?» — «Да». — «А еще как у тебя получалось контролировать себя?»

Коля вспомнил случаи, когда он отходил на переменах подальше от ребят, чтобы не попасть в неприятную ситуацию. Вспомнил, как просил учителя дать ему какое-нибудь задание на перемене.

«Коля, а вспомни случаи, когда ты хорошо понимал, чувствовал других людей». — «К нам в класс пришла новенькая девочка, и она ни с кем не общалась. На переменах она стояла одна. Я подошел к ней и спросил, откуда она к нам перевелась. И мы с ней стали разговаривать». — «А почему ты решил к ней по-

дойти?» — «Я понимал, что она пока стесняется. Мне тоже было не по себе, когда я первый день пришел в новую школу».

Мы с Колей рассмотрели разные ситуации, в которых он действовал по-другому, а не как обычно, и пришли к выводу, что он может действовать по-новому.

8. Помочь в планировании поступков нового типа.

Мы продумали, в каких случаях Коля будет использовать поступки нового типа, где и когда.

Проблемы агрессивного характера у Коли возникают в основном в школе на переменах, поэтому новые поступки сначала он будет реализовывать именно там. Каждым таким поступком Коля принимает ответственность за способность контролировать свое состояние и умение чувствовать состояние других.

9. Помочь в поиске поступков нового типа.

На этом этапе мы с Колей придумывали разные виды миролюбивого поведения. Мальчик вспоминал понравившиеся ему поступки одноклассников и знакомых. Коля получил от психолога домашнее задание: вместе с мамой и папой составить список поступков нового типа. На следующем занятии мы изучили эти два списка, составленные Колей и психологом и Колей и родителями. Мы учитывали легкость их воплощения в жизнь и заинтересованность в них самого ребенка. В результате мы отобрали четыре новых способа, которые Коля апробирует в школе на переменах.

1. Прежде чем общаться с ребятами, постараться разгадать их настроение по поведению. Если они уже препираются друг с другом, то лучше не вмешиваться. Если они о чем-то шепчутся и уходят от других, то лучше оставить их в покое. Если они улыбаются, смотрят на тебя, то спокойно можно подходить к ним и общаться.

2. Когда чувствуешь, что внутренний Вампир очень силен, постараться избегать общения с одноклассниками (поиграть одному в компьютерную игру, почитать книгу, походить по другому этажу).
3. Заинтересовать ребят своими увлечениями (принести макет корабля, который собрали с папой).
4. В начале каждой перемены повторять установку на доброжелательное поведение: «Я добрый. Я умею разгадывать настроение других. Я могу контролировать свое настроение».

Коле особенно сложно было обучаться навыкам общения и эмоционального реагирования. Для него были характерны любопытство к новому и вовлеченность в игровую деятельность. Поэтому наши игры в «разведчиков», где надо было получить максимум информации о человеке по его поведению, помогли подростку начать внимательнее относиться к окружающим его людям и прогнозировать влияние его поступков на их состояние.

Мы встречались с Колей четыре раза за время прохождения его классом программы «Кладовая души». Совместное использование индивидуальной и групповой форм работы эффективно сказалось на изменении поведения ребенка, снижении уровня агрессии. Николай принял ответственность за свое поведение, перестал «прятаться» за выстроенные им ранее защиты.

«Команда под прикрытием» в индивидуальной работе с обидчиками

В подростковом возрасте детям хочется казаться взрослее, и предложение о формировании «Команды под прикрытием» они считают детским, несерьезным. Как групповая форма работы эта техника срабатывает в средней школе, только если Команда

была уже сформирована в младших классах. Но оказывается, ее можно успешно использовать в индивидуальной работе с шести- и семиклассниками.

Случай из практики: история Тимура

Тимур — семиклассник, которого знают многие из средней и старшей школы. Это крупный, высокий парень из семьи, где родители не могут до конца определиться: в разводе они или нет. Он состоит на внутришкольном учете в связи с частыми агрессивными выпадами в адрес школьников старше или младше себя. Может доставаться и девочкам.

Сначала я работала с ним, используя прием «Приглашение к ответственности». Но мотивация Тимура к изменениям не была сильной. Он часто пропускал занятия. И через какое-то время ко мне снова приходили учителя или дети и жаловались на Тимура, рассказывая о его новых «подвигах». И тогда я решила использовать прием «Команда под прикрытием», так как он не требует частых встреч и передает всю инициативу в руки Команды. В нашем случае вместо Команды был Тимур. Да и случай подвернулся подходящий.

В 7 класс пришел новичок Семен. Он приехал из другого города и был принят в нашу школу вместе с младшим братом, который пошел в 4 класс. Семен был маленького роста, астенического телосложения и, мягко говоря, не красавчик. Девочки смеялись над ним, а мальчики не пропускали случая спрятать его учебники, поставить подножку, толкнуть, дать подзатыльник, обидно обозвать. Тимур тоже принимал в этом участие. Семен окончательно потерял свой авторитет, когда на помощь позвал младшего брата из начальной школы и тот кулаками отстаивал своего старшего брата, не испугавшись силы и количества семиклассников. Те не стали с ним драться, оттащили его от зачинщика травли.

Семиклассники уважительно отнеслись к смелости и преданности младшего брата, однако это не помешало им продолжать издеваться над старшим. Тимур не был здесь заводилой, но случая притеснить Семена тоже не упустил.

Я начала работать в этом классе, чтобы помочь новичку, а заодно и продолжить заниматься с Тимуром. Я решила не создавать команду поддержки Семену, а привлечь к этой работе одного Тимура, так как ребята в этом возрасте не очень любят «играть», но очень уважают силу (особенно мальчики). Тимура побаивались, но многие мальчишки и некоторые девочки хотели с ним дружить. Первым нравилось, что он всегда сможет защитить, а вторые считали его симпатичным и взрослым.

Я пришла к семиклассникам на классный час и пригласила Тимура к себе в кабинет. Тимур как обычно завозмушался: «Чего опять я? Я ничего не сделал!» Пока мы шли в кабинет, я постаралась снять негативную установку у подростка, сказав: «Тимур, мне срочно нужна твоя помощь. Сейчас все расскажу». Когда мы пришли, я усадила его не за стол, за которым мы обычно беседовали с ним, а пригласила сесть рядом с собой за свой рабочий стол:

— Тимур, я знаю, что в ваш класс пришел новенький ученик Семен. Мне рассказали, что ему сейчас не очень-то легко в классе. Многие всячески достают его.

— Ну, я ничего не делаю. Он сам иногда лезет.

— Я и не собираюсь выяснять, кто куда лезет. Мне кажется, что ты именно тот человек, который мог бы помочь новичку.

— А чего я-то? Мне до него нет дела.

— Тимур, а ты помнишь, как пришел к нам в школу в 5 классе? Каково тебе тогда было? Я знаю, что тебя особо никто не трогал, но быстро ли ты почувствовал себя своим тогда?

— Ну, конечно, я бы младшего брата на помощь звать не стал.

— Конечно, ты же сам сильный и можешь за себя постоять. Но что ты чувствовал, когда впервые пришел в 5 класс? Что думал?

— Ну, сначала я приглядывался. Думал, пусть только кто-нибудь меня тронет.

— Видишь, даже тебе, сильному парню, сначала приходилось быть настороже. А каково Семену — маленькому, худенькому пареньку — находиться среди одноклассников, которые только и думают, как бы сделать ему плохо?

— Да, ему, конечно, достается. Тут недавно ребята перебрасывали его шапку в раздевалке, а он бегал за ней, не мог отобрать. Я забрал у них шапку и бросил ему.

— А ребята что стали делать?

— Разошлись, а что им еще оставалось? Не со мной же выяснять отношения.

— Вот, Тимур, почему я именно к тебе и обращаюсь за помощью. Ты именно тот человек, который словом или действием, не агрессивным, естественно, может остановить ребят, когда они пристают к Семену. Они уважают твою силу и не станут продолжать свои действия. Как ты думаешь, тебе не трудно было бы взять незаметное шефство над новеньким?

— Это как?

— Ну, ты мог бы, например, сказать: «Отойдите от него. Что к слабому пристааете? Оставьте его в покое»?

— Могу. Это мне несложно.

— А ты мог бы еще что-нибудь придумать в помощь Семену?

— А что еще? Я не знаю.

— Ну хорошо. Давай остановимся пока на этом шаге. Ты незаметно будешь присматривать за Семеном и, когда почувствуешь, что надо вмешаться, сделаешь это. Хорошо?

— Ладно.

— Как ты смотришь на то, чтобы встретиться через неделю, обсудить, произойдут ли какие-нибудь подвижки относительно Семена?

Через несколько дней я встретила с Семеном, который пока не почувствовал каких-то изменений своего положения в классе. Я сказала ему, что поговорила с некоторыми ребятами и они постараются помочь ему. Я не стала говорить, что это один Тимур, а не несколько учеников, чтобы он чувствовал себя увереннее. Тимур выполнял свою миссию засекреченно, т.к. ему было бы некомфортно проявлять свою заботу о ком-то публично. Он не привык к этому. В этой ситуации ему нужно было быть ответственным не за себя, не за свое поведение (что у него никак не получалось раньше), а за нормальное существование другого человека.

Мы встретились с Тимуром через неделю. Он сказал, что все помнил и старался помогать Семену. Пару раз вмешивался в «шутки» над новичком, а один раз даже поговорил с ним, советуя ему быть смелее, не жаловаться младшему брату, самому стараться защищать себя. Но переломным моментом в прекращении травли стало то, что одноклассники заметили: Тимур их больше не поддерживает, а даже иногда выступает на стороне Семена. Один из активных обидчиков объявил: «Да что связываться с этим мелким. Даже не интересно».

Когда мы встретились с Семеном примерно через неделю, он отметил, что иногда некоторые семиклассники еще делают ему мелкие пакости, но в целом он чувствует себя намного спокойнее и теперь младший брат не дожидается его после уроков, чтобы проводить до дома.

Самое интересное, что за прошедшее время не было ни одной жалобы со стороны учителей или школьников на поведение Тимура. На заключительных встречах с подростком я хотела, чтобы новое поведение не прошло мимо его внимания, чтобы он осознал, что это не единичный случай, не исключение, а основа для продолжительных изменений. Тимуру нужно было вписать эти случаи в историю своей жизни. Здесь мы отошли от приема «Команда под прикрытием» и использовали *беседы пересочи-*

нения (*восстановление авторской позиции*). Они направлены на создание альтернативных историй, состоящих из нескольких уникальных эпизодов. Человек получает возможность приписывать значимость этим событиям, наделять их смыслом, связывать между собой, тем самым развивая предпочитаемый сюжет.

Это, по словам М. Уайта, интенциональное (от англ. *intent* — «намерение») понимание. Оно необходимо для того, чтобы человек мог пересмотреть негативное представление о себе. Ему предлагается описывать себя в терминах намерений, стремлений, ценностей, принципов, целей и пр. (так называемых «интенциональных категорий идентичности») (Уайт, 2010). Мы привыкли свои поступки объяснять, описывать на языке внутренних особенностей личности, черт характера, диспозиций и т.д. Это не всегда способствует возникновению у человека понимания того, как эти события влияют на его жизнь, какие события могли бы сказать ему о том, что для него важно.

На встрече с Тимуром я рассказала, что Семен теперь ходит в школу без страха и ему стало комфортнее в классе. Я поблагодарила Тимура за помощь:

— Тимур, спасибо тебе большое за помощь, которую ты оказал Семену и мне в работе с ним. Я думаю, что это крупное достижение и для тебя тоже. Как ты думаешь?

— Да я особо ничего и не делал. Пару раз отогнал ребят. Сказал: «Что вы трогаете его вещи?!» Да это было и несложно.

— А как ты думаешь, почему тебе было это несложно?

— Я помнил ваши слова и то, что обещал вам. Да мне и самому его жалко было. Я ему ничего плохого и не делал.

— А что эти действия могли бы говорить о тебе как человеку?

— Говорить обо мне? Ну, наверное, что я добрый.

— А то, что ты помнил мою просьбу и свое обещание?

— Наверное, отвечаю за свои слова.

— Значит, такой поступок мог бы говорить о тебе, что ты добрый и ответственный. Так?

— Наверное.

— А как тебе кажется, кто из твоего окружения может знать о том, что ты добрый и ответственный?

— Родители знают.

Здесь Тимур вспоминает истории, в которых он проявлял доброту и ответственность и родители были свидетелями этого, хвалили его, тем самым подтверждая наличие этих качеств. Это так называемые уникальные эпизоды. Психологу важно сделать эти истории видимыми и осознанными для клиента. Они наделяются смыслами и связываются во времени, т.е. начинают жить. Вынесение уникальных эпизодов на свет помогает человеку связать их с истинными намерениями, целями, надеждами, что оказывает влияние на поведение клиента в будущем. Привлечение значимой аудитории, в данном случае родителей, которые подтверждают наличие в подростке нужных ему изменений, способствует уплотнению и обогащению предпочитаемой истории.

— Ты заметил, что тебя уже месяц никто из учителей не отчитывал за плохое поведение, за агрессивные выпады в адрес кого-нибудь? Не вызывали твоих родителей в школу.

— Да, у меня сейчас нет замечаний.

— Как тебе такая ситуация? Что ты по поводу нее мог бы сказать?

— Нравится. Как-то спокойнее стало.

— Тебя это устраивает, или как?

— Конечно устраивает.

— А почему тебя это устраивает, когда спокойнее?

— Потому что родителям тоже спокойнее. Их не вызывают, не говорят, какой я плохой.

— А как ты думаешь, когда их не вызывают, не говорят, что ты плохой, что они, возможно, думают о тебе?

— Что я становлюсь другим.

— Другим — это каким?

— Ну, положительным, что ли?

— Скажи, а для тебя это важно — быть положительным, или не очень?

— Важно.

— А как ты думаешь, почему это важно для тебя?

— Потому, что я буду тогда лучше учиться (слегка улыбается).

Хотя я мало учусь. Но вообще-то, на те предметы, которые мне пригодятся, я хожу и уроки делаю.

— А для чего эти предметы, может быть, пригодятся тебе в дальнейшем? Что это для тебя открывает?

Во время беседы с Тимуром мы двигаемся по линии времени, вспоминая уникальные эпизоды в прошлом, рассуждая о будущих событиях, т.е. о целях, намерениях, мечтах. Мы двигаемся и в пространстве: от ландшафта действия к ландшафту сознания (или ландшафту идентичности, ландшафту смыслов). Понятие «ландшафтов» было позаимствовано М. Уайтом у филологов (*Waim, 2010*). Ландшафт действия — это «материал» истории, он состоит из последовательности событий, составляющих сюжет. Ландшафт сознания состоит из того, что «вовлеченные в действие люди знают, думают, чувствуют» по поводу случившихся событий.

Понятия ландшафтов действий и сознания являются важными, они имеют прямое отношение к пониманию того, каким образом люди осмысляют собственную жизнь, как они создают свои личные истории и как идентичность людей конструируется в процессе повседневных действий.

— Я хочу стать программистом или экономистом, еще не решил.

— А чем тебя могли бы привлечь эти специальности — программист или экономист?

— Ну, программистом... Мне интересно создавать разные программы. Мне это нравится. А экономист? Сейчас трудная экономическая ситуация в стране, если я обучусь на экономиста, то буду зарабатывать большие деньги.

— Когда ты заговорил о связи будущей профессии с трудным экономическим положением в стране, я подумала, что это что-то про помощь стране. Потом ты заговорил о больших деньгах, и я поняла, что это другое.

— Ну, не совсем. Хорошая работа экономиста — это тоже помощь стране.

— Да, я согласна. Тебе не кажется, что мы сейчас о патриотизме говорим? Или я сейчас совсем о другом?

— Да, это похоже на патриотизм.

— Ты как относишься к патриотизму?

— Я — патриот! Но если наши делают какой-то продукт, который стоит дороже и некачественный, то я, конечно, куплю импортный.

— Это похоже на разумный патриотизм. Как ты думаешь?

— Да.

— Значит, в одной профессии тебя привлекает интерес, а в другой — помощь стране и деньги. Так? Я правильно поняла?

— Ну да.

— А чтобы достичь этого, что тебе, возможно, придется делать?

— Нужно будет прикладывать труд и усилия (слегка улыбается).

— Труд и усилия. Это высокие слова, но они здесь очень уместны, как мне кажется. А труд и усилия — это не одно и то же?

— Нет. Труд — это постоянное что-то, а усилия прикладывают, чтобы подтолкнуть и двигаться дальше.

— То есть труд — это постоянное, повседневное, как учеба, например? А усилия как-то связаны с волей? Еще говорят «волевое усилие». Это значит, надо напрячься, чтобы придать ускоре-

ние для движения вперед. Правильно я понимаю, или ты думаешь по-другому?

— Да. Именно так.

— А когда в твоей жизни ты прилагал усилия, чтобы двигаться вперед? Мог бы ты вспомнить какие-нибудь случаи?

Тимур приводит примеры уникальных эпизодов, связанных с освоением компьютерных программ, с желанием контролировать свою агрессию. К уникальным эпизодам относятся не только действия, поступки, но и намерения, заявления, высказывания, убеждения, мечты, планы и пр.

— Раньше мы часто говорили о твоей Агрессивности. Тогда ты двигался в направлении агрессии, а сейчас в каком направлении ты движешься? На каком этапе жизни ты находишься?

— Это как это? Не понял.

— Ну, когда-то ты был ребенком, потом тебя стали называть агрессивным ребенком, потом агрессивным подростком, а сейчас, как тебе кажется, ты кто? Ты где?

— Сейчас я спокойный подросток.

— И как тебе это? Быть спокойным подростком.

— Мне нравится.

— А что, как тебе кажется, происходит с Агрессивностью?

— Я ее отодвигаю от себя подальше.

— Если это отодвигание Агрессивности от себя — часть определенного направления в твоей жизни, как бы ты назвал это направление?

— Ну, наверное, это изменение в моей жизни.

— Как ты думаешь, для этого изменения в твоей жизни надо будет прикладывать труд и усилия, о которых ты говорил раньше?

— Думаю, надо.

— Мы сегодня говорили с тобой о высоких понятиях, о том, о чем обычно почти не говорим. Здесь были и слова морали и

нравственности. Говорили о том, что важно для тебя, о твоих надеждах, мечтах и направлении жизни. Как тебе наш разговор? Может быть, слишком скучно или непонятно?

— Не. Нормально.

— А что в этом разговоре тебе больше всего откликнулось? Какое зернышко или ползернышка ты мог бы в нем найти?

— Это то, что про изменения.

Уходя со встречи, Тимур сказал: «Спасибо». Раньше он уходил молча.

Такие беседы, направленные на описание себя в терминах «интенциональных категорий идентичности», позволяют человеку почувствовать почву под ногами, понять, что он обладает нужными знаниями для того, чтобы предпринимать какие-то действия по изменению собственной жизни.

Такие беседы, приводящие клиента на ландшафт сознания, активизируют его мыслительную деятельность: размышления по поводу конкретных событий; выражение чувств, связанных с этими событиями; извлечение знаний о себе в связи с этими событиями; размышления о влиянии этих событий на жизнь значимых людей; предвидение дальнейших изменений.

В вопросах, направляющих клиента на ландшафт сознания, часто используются сослагательное наклонение и модальные слова, выражающие значение возможности, предположения, вероятности. Они определяют отношение говорящего (консультанта) к содержанию, форме события, источнику информации, а также эмоциональное состояние. В описанной выше беседе применяются слова «мог бы», «если бы», «ты бы рассказал», «не трудно было бы», «возможно», «вероятно», «может быть» и вопросы: «Как тебе кажется?..», «А как ты думаешь?..», «Как ты смотришь на?..» Такие вопросы помогают клиенту начать интерпретировать свои действия, намерения, цели и т.д., а также позволяют клиенту чувствовать себя полноценным строителем

своей жизни, а не подмастерьем, самому докапываться до сути, до смысла (пусть и с помощью консультанта), а не примерять готовые чужие истины.

Так, Тимур в ходе беседы обнаружил, что обладает такими качествами, как доброта и ответственность. У него есть убеждения и установки: «Слабых обижать не надо. Жалко», «Родине в трудную минуту надо помочь», «У родителей должна быть спокойная жизнь». Его желанием, мечтой является стать программистом или экономистом. Для осуществления этого он готов трудиться (учиться) и прикладывать усилия. Тимур обозначил свои ценности: разумный патриотизм, интересная работа, деньги. У него есть сознательное намерение: все дальше и дальше отодвигать свою Агрессивность. Тимуру удалось положительно сформулировать и цель: изменения.

Последним этапом работы «Команды под прикрытием» является празднование успеха. Я рассказала классному руководителю, социальному педагогу и заместителю по воспитательной работе (им чаще всего приходилось в очередной раз разбирать поведение подростка) об эффективной помощи Тимура по адаптации новичка. Классный руководитель подтвердил изменения в поведении своего ученика. От имени классного руководителя и психолога было написано благодарственное письмо в адрес родителей Тимура, его сняли с внутришкольного учета. На классном часе эту информацию довели до сведения ребят.

3.4. Сочетание различных форм работы

Иногда работа, направленная на конкретного пострадавшего и меняющихся обидчиков, может быть групповой, но, по сути, четко сфокусированной на определенном человеке. И тогда класс может выступать в постоянно меняющихся ролях: внешние свидетели, команда поддержки, наблюдатели, обидчики.

Работа психолога в данном случае очень ответственна, так как нужно создать безопасный контекст для пострадавшего и быть внимательным и не обвиняющим по отношению к обидчикам. Только в этом случае последние могут принять ответственность за свои поступки и начать использовать другие способы сосуществования.

Случай из практики: история Ромы

Ко мне в очередной раз обратилась по поводу Ромы учительница 5 класса: «Что делать? Ребята снова обижают его. Кто-то раскрутил все его ручки, сломал и разбросал по классу». Рома год назад перешел в этот класс. Ребята поддразнивают его, некоторые мальчики могут поставить ему подножку, спрятать портфель. Рома немного инфантилен. Ему очень хочется подружиться с кем-нибудь в классе. Он привлекает к себе внимание громким смехом, мяуканьем, задабривает одноклассников с помощью каких-нибудь компьютерных игр.

Я решила побеседовать с ребятами на классном часе. Моей задачей не было найти виноватых. Мне было важно услышать от детей, что они думают о таком явлении в школе как травля, и есть ли что-то похожее в их классе. Ребята активно участвовали в разговоре, вспоминали, как к ним иногда кто-то был несправедлив, как им было обидно и досадно в этот момент. Когда очередь дошла до Ромы, он сказал, что к нему в классе относятся хорошо, но бывают случаи, когда его обижают. С согласия Ромы мы решили разобрать травлю на его примере. Ребята (особенно те, кто подсмеивался над Ромой) быстро поняли, в чем дело, и приготовились к защите нападением. Но порицание и обвинение не входило в наши планы. Мы разбирались с проблемой, а не с детьми.

Очень часто дети поддразнивают кого-то или подсмеиваются над кем-то без злого умысла. Для них это может быть игрой или

способом повышения своего статуса в группе. Когда жертва дает бурную ответную реакцию: начинает кричать, плакать, скидывать вещи с парты, жаловаться учителю, обидчик не связывает свои провокации с действиями пострадавшего, а лишь утверждает в своих оценках: «Он же псих!» или «Он такой ябеда». Обидчики часто не понимают, как тяжело такому ребенку в данный момент, что он переживает и чувствует.

Я предложила ребятам на время побыть Ромой, «влезть в его шкуру» и почувствовать, что с ним происходит в те моменты, когда его начинают травить. Дети начали говорить, что это неприятные ощущения, что хочется поскорее «выбраться из этой шкуры». Называли такие чувства, как обида, несправедливость, злость. Рома добавил растерянность, непонимание, почему так сделали (замешательство).

Важно, чтобы дети поняли, как отзываются их действия в душах других, чтобы обидчики почувствовали ответственность за причиняемый ими психологический, физический, материальный дискомфорт.

Затем был использован прием «Приглашение к ответственности». В работе с обидчиками по построению нового способа общения с другими людьми нужно соблюдать три принципа:

1. Отказываться приписывать ответственность за насилие внешним, неподконтрольным человеку обстоятельствам.
2. Побуждать человека бросить вызов всему, что мешает ему принять ответственность за свои поступки.
3. Признавать и отмечать каждую малую толику принятия ответственности.

Приглашать к ответственности обидчиков Ромы мы стали, исходя из этих положений. Обидчики должны признать свою жестокость и сделать шаги на пути к преодолению этой несправедливости.

Я решила рассказать им одну историю, которая вроде бы не имеет отношения к ответственности, но напрямую связана с восстановлением справедливости.

«Однажды в небольшой деревне у людей стали пропадать вещи. Раньше никто не запирает двери в своих домах и не боялся за оставленные вещи, а теперь все изменилось. Люди стали с подозрением относиться друг другу и не знали, как изобличить вора. Тогда они пошли к старцу, чтобы он помог им справиться с этой напастью. Выслушал их старец и сказал: “Есть у меня старинный волшебный кувшин. Если нечистый на руку человек прикоснется к его дну, то рука его навеки приклеится к нему. Так мы и найдем вора”. Стали люди подходить к кувшину и запускать туда руку, и никто не приклеился к дну. Удивились люди, а старец велел всем показать свои руки. Смотрят люди: у всех ладони черные, и только у одного ладонь чистая. “Вот, — говорит старик, — виновник ваших несчастий. Дно кувшина я обмазал золой. Честные люди не боялись и касались дна, а вор испугался и не прикоснулся к дну кувшина. Рука у него осталась чистой, и тем самым он выдал себя”».

Затем я сказала ребятам, что у меня тоже есть волшебный предмет, правда, не кувшин, а мешочек. «Каждый, кто считает себя ответственным за причинение морального и материального ущерба РOME, положит в него ручку взамен той, которую он сломал у Ромы. Я знаю, что порой очень сложно признать себя неправым, злым, несправедливым. Для этого нужно быть мужественным человеком. Из нашего разговора сегодня я поняла, что вы чувствуете, как РOME бывает тяжело и обидно, когда с ним грубо обращаются. И вы готовы сделать маленький шаг навстречу РOME. Мы сейчас с вами не ищем виноватых, а стараемся почувствовать в себе смелость ответить за свои действия другим поступком, новым поведением. Я подхожу с волшебным мешоч-

ком к каждому из вас, и вы незаметно кладете ручку в мешочек, если считаете себя ответственными за свои неблаговидные поступки, или не кладете, если не причиняли боль Роме». Во втором случае дети все равно опускали руку в мешочек, чтобы было не видно, кто именно положил туда ручку. В результате вместо трех сломанных ручек Рома получил шесть. Рома хотел отдать лишние ручки, но ребята их не взяли. Как захотели потом объяснить некоторые дети, они положили туда ручки, потому что раньше тоже обижали Рому.

Я выразила свое восхищение ребятами, которые набрались мужества и признались в первую очередь себе, что совершали некрасивые поступки по отношению к Роме, и предприняли шаги к изменению.

Ребята были горды своими новыми действиями. Детям понравилось, что они могут исправить созданную ими несправедливость.

Такой подход помогает обидчикам принять ответственность за совершенное насилие, увидеть преимущества изменения своего поведения, благодаря чему они не теряют лицо и сохраняют достоинство перед одноклассниками.

Через неделю была проведена еще одна встреча с классом, но без Ромы. Мальчик был специально вызван на занятие к логопеду. Мы обсудили с ребятами, какие новые шаги можно предпринять, чтобы Рома чувствовал себя в классе комфортнее. Здесь использованы элементы техники «Команда под прикрытием». Дети предложили следующее: заступаться за Рому, если его будут обижать; приглашать его в совместные игры; говорить ему «привет» и «пока» при встречах и расставаниях; угощать сладостями.

Я встретила с Ромой отдельно, пригласив в свой кабинет после уроков. Выяснилось, что теперь его никто не обижает, а наоборот, ему помогают и зовут играть на переменах.

Когда дети понимают, что их никто не собирается обвинять, ругать, отчитывать, перевоспитывать, а стараются вместе с

ними рассмотреть зачавившую к ним в гости «Жестокость» или «Злобу», то они находят в себе смелость говорить об этом.

Может возникнуть опасение: «А не снимаем ли мы с детей ответственность за совершенное насилие, рассматривая не их поступки, а проблемы, выведенные наружу: как будто это совершили не они, а посетившая их “Злоба”?» Ответ «нет», потому что, может быть, впервые ребенок не замалчивает содеянное, не уваливает от ответственности, а изучает и описывает проблему. Важно, чтобы психолог помог осмыслить готовность человека объективно взглянуть на насилие, признавая эту готовность в качестве проявления силы духа и мужества. Это большой шаг к осознанию детьми собственной ответственности.

Представим еще один случай совмещенной групповой и индивидуальной работы в старших классах.

Случай из практики: история Светы

Две девочки — шестиклассницы Ира и Света были хорошими подругами. Они привлекали внимание многих мальчишек своим веселым нравом и красотой. Ире очень понравился один одноклассник, и она решила уделять ему знаки внимания, на которые он отреагировал. Они стали проводить время вместе. Света тоже заинтересовалась этим мальчиком. Она пригласила его погулять и сходить в кино. Иру это возмутило. Она высказала Свете все, что о ней думает, а также рассказала одноклассникам, какая Света коварная, лживая и неверная подруга. Девочки в классе поддержали Иру, некоторые мальчики тоже приняли ее сторону. Так Света осталась в изоляции, ей объявили бойкот. На уроках, когда она неправильно отвечала, класс смеялся над ней громче, чем над другими ошибавшимися учениками (по крайней мере, так казалось Светлане). На переменах девочку демонстративно игнорировали или отпускали обидные шуточки в ее адрес.

Из веселого, активного и общительного подростка Света превратилась в тихую, немногословную ученицу. Так как на успеваемости эти изменения никак не отразились, то учителя не отметили новых особенностей в поведении девочки.

Дома Света ничего не стала рассказывать своим родителям и старалась быть прежней. Возможно, она стала более возбужденной, чаще проявлялись приступы бронхиальной астмы, которой девочка страдала с детства. Но на все расспросы родителей Света отвечала уклончиво или усердно отрицала, что с ней что-то негативное происходило в школе.

Я познакомилась со Светой, когда она перешла в 9 класс. Поводом стало то, что родители захотели перевести свою дочь в другую школу. Дело в том, что они обнаружили электронную переписку своей дочки с новой одноклассницей, которая оказалась на данный момент времени примерно в той же ситуации, в которой была Света два с половиной года назад. Эта новенькая так же, как когда-то Света, обладала лидерскими качествами, была очень коммуникабельна, защищала одноклассников от «учительского гнева». Она стала общаться со Светой, и с Ирой у нее тоже сложились хорошие отношения. Класс принял новенькую, но все изменилось, когда на нее обратил внимание одноклассник, к которому с повышенным вниманием относилась девочка — неформальный классный лидер. «Дружный» класс снова сплотился вокруг своих лидеров, чтобы проучить выскочку. Тут же было забыто все, что новенькая сделала хорошего для класса. И только Света поддержала ее (правда, не публично, а в переписке), рассказав, как ей тоже было тяжело и одиноко. Новенькая писала, что она здесь больше не останется, скажет маме, чтобы та забрала документы из этой школы.

Когда родители обнаружили эту переписку, Свете пришлось все им рассказать. На семейном совете совместно с дочерью было принято решение — поменять школу.

В классе проходили бурные дискуссии по поводу новенькой, и классный руководитель решил пригласить психолога, чтобы он помог разобраться в этой ситуации. Учительница рассказала мне и о Светинином желании уйти из школы. К сожалению, с новенькой девочкой мне встретиться не удалось, она отсутствовала второй день в школе после произошедшей в классе ссоры. А через неделю родители перевели ее в другую школу (третью за последние два года).

Я провела в классе несколько групповых занятий: первое — диагностика, обсуждение конфликта, второе — представление результатов диагностики, третье — дискуссия.

Я заявила ребятам, что пришла к ним в класс как метеоролог: определить погоду, проверить психологический климат, на что ребята отреагировали положительно. Я дала им анкету «Психологический климат», провела социометрию и методику «Незаконченные предложения». В последнюю методику я включила интересовавший меня вопрос «Если бы у меня был выбор: остаться в этом классе или перейти в другой, я бы...».

Разбирая конфликт класса с новенькой девочкой, я выслушала мнение только одной стороны, так как девочка отсутствовала. Моей задачей было помочь ребятам снизить эмоциональный накал и пригласить рассмотреть свою ответственность за созданный конфликт. Ученики согласились, что поскольку в любом конфликте участвуют по меньшей мере две стороны, то и ответственность несут обе.

Все ученики, кроме Светы, хотели остаться в своем классе.

Психологический климат в коллективе оценили как комфортный 78% учащихся. 12% девятиклассников посчитали его удовлетворительным. 10% учеников, в том числе и Света, определили его как неблагоприятный, связав свои низкие оценки с произошедшим конфликтом.

Социометрия выявила, что Света оказывается в ранге изолированных. Она не получила ни одного выбора ни в сфере учебы,

ни в общении, ни по личностным качествам. Из разговора с некоторыми девятиклассниками о Свете (невзначай) я узнала, что с ней нормально общаются, что она тоже «что-то там говорит». Они немного удивлялись, когда я спрашивала про нее, так как считали, что она не имеет никакого отношения к этой ситуации, и напрягались, чтобы вспомнить что-то о ней. Складывалось такое впечатление, что ребята забыли о Свете.

Через несколько дней я представила девятиклассникам их «климатическую карту». Обобщенные данные об отношении ребят к своему классу и о межличностных отношениях были положительными, что понравилось ребятам. На вопрос учеников: «А кто-нибудь хотел бы перейти в другой класс?» я ответила, что это конфиденциальная информация и об этом я не могу говорить. Я озвучила фамилии учеников, которые получили много социометрических выборов, и видела, как им радостно это слышать. Я была приятно удивлена, что ребята отметили высокие личностные качества у двух учеников. Я назвала их фамилии. Эти дети были «изолированными» в начальной школе. Я отметила, что в классе есть несколько учеников, у которых немного социометрических выборов (фамилии этих учеников, естественно, не назывались). Здесь мне пришлось приукрасить ситуацию, так как у двух учеников их не было совсем.

На третьем занятии освещались темы «Я особенный. Я другой», «Я и коллектив. Я — часть коллектива. Я не есть коллектив», «Манипулирование коллективом в личных интересах». Мы не обсуждали больше произошедшее событие, чтобы не скатиться к поиску виновных, а рассуждали о нравственных вещах, о которых в последнее время как-то не модно говорить. Как мне сказала одна мама первоклассника (он в очередной раз затеял драку в школе) в ответ на мое утверждение, что ребенку нужно давать тепло, любовь, говорить с ним о добре, об уважении: «Сколько вам лет? В каком веке вы живете? Это сейчас никому не инте-

ресно». Вот чем мне нравится нарративный подход! Он как раз уделяет много внимания убеждениям, намерениям, ценностям, принципам человека. И детям нравится, когда они обнаруживают наличие таких серьезных личностных составляющих в себе. Им это очень интересно!

Первая ситуация, произошедшая со Светой, привела к возникновению травли в классе. Участниками травли являлись: агрессор — в его роли были Ира и усердно помогавшая ей группа одноклассников; жертва — Света; наблюдатели — активные: сами не применяли агрессию, но провоцировали травлю в своих интересах (писали в интернете неприятные для Светы сообщения, считая ее «выскочкой»; быстро подхватывали смех в классе над неудачами Светы и пр.). Пассивные наблюдатели старались не вмешиваться в происходящее (возможно, из страха поменяться с жертвой местами). У Светы не было группы поддержки, никто не захотел помочь ей в этот сложный момент. Очень часто вовлеченными в процесс травли в школе оказываются родители и педагоги, но в данном случае, как было уже описано выше, они оказались вне процесса.

Средствами воздействия были игнорирование, обидные высказывания, угрозы, насмешки. Физическая сила не применялась, было множество мелких, но постоянных нападок. Длительное подавление одного человека другими и невозможность его избежать создают у отвергаемого ребенка тяжелое психологическое состояние. У Светы оно проявилось в изменении коммуникативного поведения в школе: она стала малообщительной. Состояние тревоги от возможных провокаций привело к формированию нового, защитного поведения: не реагировать на придирки. Она выработала поддерживающие ее установки: «Я их особо не слушаю», «Это не обо мне», «Осталось немного, я после 9 класса уйду и больше их никогда не увижу». Все это отразилось на изменении физического здоровья подростка: у Светы участились астматические приступы.

Этот класс считается дружным. Ученики с удовольствием участвуют в классных и общешкольных мероприятиях. Недаром никто, кроме Светы, не хотел бы перейти из своего класса в другой. Климат в классе тоже устраивает подавляющее большинство учащихся. Оказывается, травля может происходить и в дружном коллективе, и не исключено, что там она возникает еще быстрее, если инициатором ее выступает лидер класса. А Ира являлась на тот момент лидером, как, впрочем, и Света. Одноклассники поддерживали Иру, а Света была низвергнута. Возможно, травли и не было бы, если бы Света проявила активность и какая-то часть класса поддержала бы ее, тогда все могло закончиться на стадии конфликта. Но Света, оказавшись в роли жертвы, не стала защищаться ни нападением, ни поиском поддержки. Травля продолжалась, пока у Иры не прошла обида на бывшую подругу. Через год она подошла к Свете и извинилась за прошлое свое агрессивное поведение. Одноклассники уже давно забыли произошедшее, начиная с 7 класса травли в отношении Светы фактически уже не было. Но Света продолжала оставаться в роли жертвы, все выпады в свой адрес оценивала только с негативной стороны: «Они делают это специально, чтобы мне было больно». Ее поведение после Ириных извинений никак не изменилось. Света перестала доверять Ире.

Вторая ситуация (с новенькой девочкой) отличается от первой тем, что она не была длительной. Поэтому она не переросла в травлю, а остановилась на стадии конфликта. Из процесса травли выбыл главный участник — жертва. Считается, что на месте вышедшей жертвы может оказаться другой член коллектива. Но этот класс отличается своей особой структурой. На месте лидеров у них всегда были девочки. Они иногда менялись местами, но чаще держались вместе. Ира к 9 классу сместилась с первых мест. Сейчас в лидерах две девочки, очень ответственно относящиеся к учебе и умеющие оказывать влияние на одноклассников проти-

воположного пола. Поэтому причиной произошедшей и намечающейся травли явились возникающие в романтических отношениях треугольники.

Помимо групповых занятий было проведено шесть индивидуальных встреч со Светой.

Я пригласила Свету к себе на прием, чтобы рассказать ей отдельно о результатах диагностики в классе и об отношении одноклассников к ней. Основной посыл был убедить ее, что одноклассники давно забыли про травмирующий Светлану случай. У них нет негативного к ней отношения, и многим кажется, что Света постоянно с кем-то общается в классе. На ее действия нет никаких противодействий с их стороны.

Света начала диалог с вопроса:

— А меня кто-нибудь выбрал? (имеются в виду социометрические выборы)

— Выборы были, но их очень мало. Как ты думаешь, почему?

— Ну, наверное, потому, что им не интересно. Они общаются со мной из приличия, а продолжать не хотят.

— Ну вот видишь, раз из приличия они общаются с тобой, то вряд ли они относятся к тебе неуважительно или как к человеку, которого хотят «достать».

— Да нет. Они, конечно, ничего плохого мне не делают. Но мне кажется, что они все помнят и в любой момент могут снова до меня докопаться.

— Возможно, это ты все хорошо помнишь и не отпускаешь?

— Не знаю. Может быть.

— Как ты смотришь на то, чтобы нам с тобой попытаться разобраться во всем этом? Возможно, это поможет тебе сейчас по-другому построить отношения с ребятами в классе и пригодится потом, когда ты будешь в другом коллективе, например, в институте.

— Да, я хотела бы.

Здесь я мотивировала Свету на работу с психологом, так как она продолжала для себя находиться в роли жертвы и в ситуации «замороженной» травли. Постоянное ожидание того, что снова все может повториться, заставляло ее быть в состоянии напряжения и самоконтроля: что можно сказать, а где лучше промолчать, чтобы не привлекать нежелательного внимания.

Дальнейшая работа строилась в русле экстернализирующей беседы. Света хорошо помнила, что произошло с ней в 6 классе, описывая все события в деталях. Она нарисовала себя в виде веселого клоуна до травмирующего события и схематичного человечка, отделенного двумя прямыми линиями от остального класса, после произошедшей разборки.

— Как тебе такое изображение?

— Ну, сейчас это не так резко выражено, а тогда все так и было.

— А как было?

— Я как бы отгородилась от класса. У меня и класса были две параллельные жизни. Я старалась не реагировать на их выпады и не участвовать в их разговорах.

— Что ты чувствовала тогда?

— Мне было обидно. Они — как предатели. Сначала бегали за мной, а потом все отвернулись.

— Как тебе кажется, ты изменилась после того случая?

— Конечно. Я стала молчаливой. Осталась одна. Не принимала участия ни в каких классных мероприятиях, если меня не заставит классная. А раньше я любила придумывать разные сценки, участвовать в конкурсах.

— Как ты думаешь, глядя из сегодняшнего дня на изменившуюся тогда Свету, какое изменение больше всего ей мешало?

— Я, чем больше с вами говорю сейчас, тем чаще думаю: и чего я тогда промолчала, не стала ничего делать?

— Как бы ты это назвала?

— В каком смысле?

— Какое бы название ты могла дать этому «...промолчала, не стала ничего делать»?

— Может быть, бездействие или пассивность.

— Скажи, а это бездействие или пассивность как-то связана со страхом?

— Нет. Это не то. Я никого не боялась. Да меня, в крайнем случае, брат бы защитил. Ему 21 год. Он один в нашей семье знал все, что со мной произошло, потому что я знала, он родителям ничего не расскажет. Я не хотела, чтобы родители ходили в школу, что-то выясняли. Они у меня такие. А брат разок задал взбучку одному моему однокласснику, который стал угрожать мне. Он его не бил, просто поговорил с ним по-мужски.

— Света, как ты считаешь, Пассивность, или Бездействие, оказывает влияние на твою жизнь?

— Ну, в общем-то, оказывает.

— А на какие сферы твоей жизни? На учебу? На отношения с родителями? С одноклассниками? С учителями? Или еще какие-то?

— В первую очередь, конечно, в классе. Именно там я, может, и хотела бы снова так же общаться, как раньше, но ничего поделать не могу. Эта самая Пассивность заставляет меня прекращать всякое общение, мне начинает казаться, что я им неинтересна. На отношения с учителями и родителями Пассивность не влияет. Это скорее Лень появляется. И в спортшколе Пассивность не действует.

— Как тебе кажется, какое будущее для тебя готовит Пассивность? Что бы ее устроило?

— Наверное, чтобы я так ничего бы и не делала, чтобы снова стать вместе со всеми. (Света посмотрела на свой рисунок и добавила.) Чтобы моя жизнь и жизнь класса так и были бы параллельными, а не пересекались. А еще эта Пассивность хочет, чтобы я никому из класса не верила.

— Как ты к этому относишься? Устраивает ли это тебя?

— Нет. Я бы хотела большего общения.

— А в каких случаях действие Пассивности ослабевает?

— Ну, когда я уверена в своей правоте на 100%. Например, на уроке русского языка я знала одно правило, которое недавно мне показал мой репетитор. И когда надо было объяснить, почему здесь так написано, я сказала это правило. Некоторые ученики закричали: «Откуда ты это взяла? Нет такого правила!» Но я точно знала, что оно есть, и твердо отстаивала свою позицию. Когда еще и учительница подтвердила мою правоту, все замолчали. А мне было приятно.

— А когда ты уверена в своей правоте на 50–60%, что происходит с Пассивностью?

— Ну, если мне эту уверенность удастся поднять хотя бы до 75%, то Пассивность отступает, а если нет, то отступаю я.

— А кто или что помогает тебе поднять свою уверенность?

— Я начинаю задавать вопросы учителям или иногда кому-нибудь из одноклассников. Если мне прояснят ситуацию, то я буду более уверена, а если не ответят или грубо оборвут, то все неясно, непонятно и не знаешь, что делать. А если не знаешь, что делать, то и не делаешь.

— Как ты думаешь, тогда, в 6 классе, ты тоже не знала в тот момент, что делать?

— Да. Там была полная непонятка. За что? Почему такая несправедливость? Кого спросить? Ирка и остальные орут.

— И тогда ты...

— И тогда я решила ничего не делать. Никому не рассказывать. Ни с кем не общаться. Никому не верить.

— Света, а какие идеи, принципы, может быть, правила ты знаешь или слышала в своей жизни, которые говорили бы тебе: «В сложной ситуации ничего не предпринимай, лучше отойди в сторону, будь пассивной?»

— Ну, «будь пассивной» мне никто не говорил, но, когда мама училась водить машину, папа часто ей говорил: «Не уверен — не обгоняй».

— А что это для тебя значило?

— Ну, если не уверена в своих силах, то лучше подождать пока, а то может быть плохо — авария. А еще я вспомнила, когда я маме рассказывала о каких-нибудь ссорах в классе, в 1 там или 2, она всегда говорила, что девочки не должны плохо себя вести, драться, ругаться. Иначе с ними никто не будет дружить, а учительница поставит двойку за поведение, как мальчишке-хулигану.

— На твой взгляд, это как-то связано с историей о Пассивности?

— Наверное, да. Я всегда хотела быть хорошей, дружной со всеми. Мне казалось, что и все тоже хотели быть вместе. Ну, наша компания-то точно. А оказалось, что они спокойно могут предать. И тут уж ничего не поделаешь.

— А если бы «поделала», то что могло бы произойти?

— Тогда я об этом даже думать не могла. Мне казалось, что было бы еще хуже. Они бы мне, наверное, вообще жизни в школе не дали.

— А сейчас что ты думаешь об этом?

— А сейчас я думаю, что надо было попробовать отстоять себя.

— Как ты думаешь, эти правила «Не уверен — не обгоняй», «Нельзя защищать себя в школе, иначе станешь хулиганкой и с тобой не будут дружить» как-то повлияли на твою жизнь? Как ты к ним относишься?

— Если говорить про ту историю в 6 классе, то выходит, что повлияли. Я же тогда побоялась «аварии» и не стала себя защищать.

— А что бы ты могла сказать в свою защиту тогда, если бы «была уверена и стала обгонять»?

Проблема набирает силу, когда подкрепляется определенными убеждениями, установками, идеями, транслируемыми семьей, обществом, культурой. Они возводятся в ранг истин, аксиом и

воспринимаются клиентом как данность. Нарративный консультант помогает человеку исследовать эти «истины», проследить их историю, влияние на развитие проблемы, подвергнуть их критическому анализу. Этот прием называется деконструкцией. С помощью него раскрываются, «распаковываются» доминирующие истории. Создается возможность посмотреть на них с другой стороны и увидеть, как они были сконструированы.

Света в ходе деконструктивной беседы пришла к выводу о бесполезности постоянного применения идей о «неуверенном обгоне» и «незащищенной школьнице» в рамках учебного заведения. Они приносили ей чувство одиночества и недоверия. Далее в беседе мы исследовали вероятностные модели поведения, противоположного Пассивности, т.е. мы делали насыщенной альтернативную историю проживания травмы. Все это помогает человеку освободиться от влияния проблемы и выстраивать жизнь, исходя из своих предпочитаемых идей, намерений, убеждений и смыслов.

На следующем занятии мы говорили со Светой о ее ресурсах. Света — успешная спортсменка и ученица. Она весела и активна дома и в спортивной школе. То есть существует другая история, противоположная Пассивности. Выяснилось, что Активность помогает Свете чувствовать себя живой, интересной, полной разных проектов и способной добиваться цели.

— Света, каким мечтам и надеждам помогает осуществляться Активность?

— Она помогает осуществить мечты... Стать чемпионкой сначала города, а потом и России.

— А что для тебя значит стать чемпионкой?

— Значит стать лучшей. Первой. Чтобы близкие и знакомые радовались за меня.

— А что это даст лично тебе?

— Ну, наверное, я буду увереннее в себе, я буду больше нравиться и уважать себя. Дальше добиваться своих целей.

— Что это говорит о тебе как о человеке?

— Что я хочу быть целеустремленным человеком.

— А почему целеустремленность так важна для тебя?

— Когда знаешь, чего хочешь, тогда легче достичь этого. Знаешь, куда двигаться и что делать.

— Ты могла бы представить, куда двигаться в общении с одноклассниками?

— Ну, точно не параллельно.

— Ты считаешь, что пора пересекаться?

— Да, пора.

— А что для этого ты можешь сделать? С какого шага начать? С чего обычно ты начинаешь на тренировках, чтобы стать чемпионкой?

— Там мне подсказывает тренер. А здесь вы могли бы мне подсказать?

— Ты хочешь, чтобы я тебе «придала ускорение»?

— Да, а дальше я сама.

— Ну, ты говорила, что часто начинаешь разговор с одноклассниками, а потом прекращаешь общение, думая, что не интересна им. Может, тебе, как на тренировках, продолжать этот навык оттачивать, не прерывать общение, даже если тебе кажется, что сейчас не очень хорошо получается? Сделай сначала два подхода, потом три, четыре. Как ты думаешь, какие навыки ты могла бы здесь оттачивать?

— Общение?

— Ну, ты прекрасно владеешь этими навыками. Это ты уже освоила. Ты же рассказывала, что вне школы тебе это делать несложно.

— Тогда не знаю.

— Вспомни, как ты ответила на вопрос «Что это говорит о тебе как о человеке, когда ты стремишься быть лучшей, первой?»

— А, это о целеустремленности!

— Насколько намерение быть целеустремленной важно для тебя в классе?

— Я целеустремленна в учебе.

— В чем это проявляется?

— Я хочу хорошо сдать экзамены за 9 класс. Я выполняю все задания, занимаюсь дополнительно с репетиторами.

— Посмотри, как у тебя все здорово везде получается. Ты в самом деле очень целеустремленный человек. Правда, осталась маленькая часть твоей жизни, где хозяйничает Пассивность. Что бы ей могла сказала твоя Целеустремленность?

— Ну, наверное, она бы сказала: «Пора тренировать Активность».

— Так, какие навыки будешь оттачивать, не прерывая общение, даже если тебе кажется, что сейчас не очень хорошо получается и ты кому-то не интересна?

— О, тут много навыков получается! Активность. Уверенность. Целеустремленность.

— А как ты смотришь на то, чтобы добавить сюда и Доверие?

— И это надо.

В конце занятия Света получила домашнее задание — тренировать активность в общении с одноклассниками, то есть не прерывать общение после первого ответа на вопрос, а использовать три-четыре вопроса. К своему удивлению, она обнаружила, что ребята спокойно отвечали на ее вопросы и даже сами о чем-то ее спрашивали.

Это пример экстернализирующей беседы, где проблема персонифицируется, ей дается имя — Пассивность. Рассматриваются ее сильные и слабые стороны. Сильной стороной Пассивности (факторами, придающими ей силу) является неуверенность Светы, неопределенность ситуации, недоверие, а слабой стороной — уверенность девочки в своей правоте. Сфера влияния Пассивности — класс. Если Свете удастся увидеть, где возникает проблема (в классе), когда (в ситуациях неуверенности, неопределенности), это позволяет ей

заклЮчить проблему в рамки, понять ограниченность ее влияния. На другие сферы жизни Светланы Пассивность не распространяется, значит, это те точки приложения, где клиенту можно черпать ресурсы. В ходе дальнейшей работы экстернализируются ресурсы Светы, это те силы, которые помогают ей быть успешной и довольной собой в других областях деятельности, — Активность.

Когда мы вместе с человеком, пережившим или переживающим травлю, занимаемся поиском внутренних ресурсов, мы должны обратить его внимание на все те малые поступки, которые он предпринимал в ответ на травлю. Тем самым мы можем из незначительных ответов на травлю создать новые истории об активности, сопротивлении, инициативе и умениях клиента. Так, Света, подвергающаяся школьной травле, продолжала быть успешной ученицей, спортсменкой. Внутренне она осталась несогласной с такой реакцией класса, с таким понятием дружбы. Она не унижалась и не заискивала перед классными лидерами, т.е. сохраняла собственное достоинство. Любой из этих эпизодов может быть точкой входа в развитие насыщенной ресурсной истории.

На основе имеющихся ресурсов конструируется другая история об активности в сложных ситуациях. Когда у Светланы появится история о себе, способной действовать в ситуации неопределенности, полагаясь на свои знания, убеждения, основываясь на уверенности в себе и на доверии к другим, тогда она сможет в следующий раз ответить на брошенные ей вызовы, а не опустит руки и не отойдет в сторону.

Со Светой было проведено шесть встреч. Начиная с четвертого занятия, на каждой встрече она стала делиться открытиями: на переменах она общается с одним одноклассником, помогла выполнить работу по русскому языку девочке в классе, решила принять участие в подготовке к выпускному вечеру, немного начала общаться с Иррой. На следующий год я снова увидела ее в нашей школе в 10 классе.

Заключение

Психолог, работающий с детьми в школе, зачастую выполняет множество функций помимо непосредственно своих профессиональных. Он может быть и социальным работником, и педагогом, и воспитателем. Нарративный подход помогает психологу быть гармоничным в любой роли. Он учит уважению к каждому, отношению к ребенку как к личности, а не как к проблеме, поддерживает любопытство к происходящему в его жизни.

В основе важнейших приемов нарративной практики лежит принцип заботы о людях, которые обращаются за помощью. Работа ведется так, чтобы никто не чувствовал себя лишним, ненужным, игнорируемым.

Одна из главных задач специалиста, занимающегося нарративной практикой, — помощь в раскрытии той части опыта клиента, в которой тот ощущает себя экспертом.

Не исключено, что у ребенка не было возможности понять, пересмотреть, по-другому оценить происходящее с ним. Тогда психолог в живом диалоге, разделяя с ребенком его глубокие переживания, помогает ему осознать собственную способность преодолевать проблему. Только уважительная позиция по отношению к ребенку может вызвать к жизни его скрытые ресурсы. Недирективная, децентрированная позиция психолога облегчает решение проблемы. При этом получаемый эффект не ситуативен, а долгосрочен, так как меняется отношение ребенка к себе и окружающим, кроме того, он получает ответную положительную реакцию социума.

Недавно читала внуку книгу «Волшебник Изумрудного города» и поймала себя на сравнении своей работы с путешествием в волшебный мир детства. Мы идем туда вместе с детьми,

чтобы помочь одному найти Смелость, другому — Доброе сердце, а третьему — Разум. Все это у них есть, надо просто вспомнить, когда и как этими качествами они уже пользовались, чтобы снова вернуть их в свой мир, в свою историю жизни. А если при этом есть поддержка и забота близких по духу людей, они обязательно найдут то, что ищут.

Удачных путешествий!

Список литературы

- Агафонова И.Н.* Социально-психологическое обучение детей 6–10 лет // Программа «Я и мы». — СПб., 2001.
- Баркан А.* Дедовщина в школе, или Школьный буллинг // Сайт Аллы Баркан и Международного Союза родителей. 2011. URL: http://abarkan.ucoz.com/publ/dedovshhina_v_shkole_ili_shkolnyj_bulling/1-1-0-18.
- Бендлер Р., Гриндер Д.* Рефрейминг: ориентация личности с помощью речевых стратегий. — Воронеж: МОДЭК, 1995.
- Берн Э.* Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. — К: PSYLIB, 2004.
- Бехан К.* Соприкосновение жизней общими темами / Перевод Д. Кутузовой // Нарративная групповая терапия в формате работы с внешними свидетелями. 1999. URL: <https://narrlibrus.wordpress.com/2010/07/29/cbeh1/>.
- Богомолов В.А.* Ориентированный на решение подход в работе с ситуациями травли в школе. 2013. URL: http://www.sfbt.ru/2013/02/blog-post_5804.html.
- Боллард Г.* Цикл статей про травлю // Синдром Аспергера. 2015. URL: <http://www.aspergers.ru/node/153>.
- Вацлавик П.* Конструктивизм и психотерапия // Вопросы психологии. 2001. № 5. С. 101.
- Волков И.П.* Социометрические методы в социально-психологических исследованиях. — Л.: ЛГУ, 1970.
- Губанова С.* Психология школьного буллинга // Психологическая консультация. 2010. URL: <http://www.svetgeorg.com/stati/detsk/56-psihologiya-shkolnogo-bullinga.html>.
- Ениколопов С.Н.* Психологические проблемы безопасности в школе (стенограмма) // Материалы проекта «Образование,

- благополучие и развивающаяся экономика России, Бразилии и Южной Африки». 2010. URL: http://psyjournals.ru/edu_economy_wellbeing/issue/36278.shtml.
- Жорняк Е.С.* Нарративная психотерапия: от дебатов к диалогу // Консультативная психология и психотерапия. — 2001. № 3. С. 91–124.
- Жорняк Е.С.* Нарративная психотерапия // Журнал практической психологии и психоанализа. — 2005. № 4.
- Коновалов А.Ю.* Подходы к работе с травлей в школе и школьные службы примирения. 2013. URL: <http://www.8-926-145-87-01.ru/wp-content/uploads/2013/11/Работа-медиатора-с-ситуацией-травли.pdf>.
- Кутузова Д.* Введение в нарративную практику // Журнал практического психолога. 2011. № 2. С. 23–41.
- Лейн Д.А.* Школьная травля (буллинг) // Детская и подростковая психотерапия / Под ред. Д. Лейна и Э. Миллера. — СПб.: Питер, 2001. С. 240–274.
- Малкина-Пых И.Г.* Экстремальные ситуации. — М.: Эксмо, 2005.
- Методические рекомендации по предотвращению буллинга (травли среди сверстников) в детских коллективах / Сост. А.Е. Довиденко и др. — Екатеринбург, 2014.
- Ньюман Д.* Спасти сказанное от проговаривания: растущие терапевтические «документы» / Перевод Д. Кутузовой // Спасти сказанное от проговаривания. 2008. URL: <https://narrlibrus.wordpress.com/2009/02/25/rescuing-the-said/>.
- Ожиева Е.Н.* Буллинг как разновидность насилия. Школьный буллинг // Психология и социология. 2008. URL: http://www.rusnauka.com/33_NIEK_2008/Psihologia/37294.doc.htm.
- Пезешкиан Х.* Основы позитивной психотерапии. — Архангельск: Изд-во АГМИ, 1993.
- Петрановская Л.* Травля в детском коллективе // Фома. 2011. № 3. URL: <http://foma.ru/travlya-v-detskom-kollektive.html>.

- Прихожан А.М.* Шкала личностной тревожности для учащихся 10–16 лет // Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. — М.; Воронеж, 2000.
- Рогов Е.И.* Настольная книга практического психолога в образовании. — М.: ВЛАДОС, 1995.
- Рудестам К.* Групповая психокоррекция психокоррекционных групп: теория и практика. — М., 1990.
- Руланн Э.* Как остановить травлю в школе: Психология моббинга. — М.: Генезис, 2012.
- Савельева Н.В.* Терапевтическая позиция специалиста в нарративном подходе // Центр нарративной психологии и практики. 2011. URL: www.narrative.ru.
- Сакс П.* В обучении нарративной терапии / Перевод Д. Кутузовой // Два контекста применения терапевтических писем. 2008. URL: <https://narrlibrus.wordpress.com/2010/01/26/2contextsletters/>.
- Смид Р.* Групповая работа с детьми и подростками. — М.: Генезис, 1999.
- Томас Л.* Постструктурализм и терапия — о чем это все? / Перевод Д. Кутузовой // О нарративной практике, терапии и работе с сообществами — по-русски. 2004. URL: <https://narrlibrus.wordpress.com/2014/07/06/poststructuralism-therapy/>.
- Травля в школе может довести до психозов и шизофрении // Medlinks.ru. 2009. URL: <http://www.medlinks.ru/article.php?sid=36301>.
- Уайт М.* Карты нарративной практики: введение в нарративную терапию. — М.: Генезис, 2010.
- Уильямс М.* Команда под прикрытием / Перевод И. Филимоновой; под ред. Д. Кутузовой // О нарративной практике, терапии и работе с сообществами — по-русски. URL: <https://narrlibrus.wordpress.com/2010/07/27/mwilliams1/>.
- Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.* Методика оценки психологической атмосферы в коллективе (по А.Ф. Фидлеру) //

- Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. — М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. С. 190–191.
- Фоминова А.* Школьная травля. Кто виноват? Что делать? // Классное руководство и воспитание школьников. 2009. № 5. URL: http://ruk.1september.ru/view_article.php?ID=200900510.
- Фурман Б., Ахола Т.* Психотерапевтическое консультирование. Беседа, направленная на решение. — СПб.: Речь, 2001.
- Фурманов А.И.* Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. — Минск: Ильин В.П., 1996.
- Copelan W.E., Wolke D. et al.* Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence // *JAWA Psychiatry*. 2013. V. 70. № 4. Pp. 419–429.
- Winslade J., Monk G.* Narrative counseling in schools: Powerful and brief. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2007.

Приложение

Диагностические методики

*Социометрия**

В социометрическом исследовании дети отвечают на три вопроса:

1. С кем бы ты хотел сидеть за одной партой во время контрольной работы при условии, что этот ученик может тебе помочь?
2. С кем бы ты хотел пойти погулять, сходить в кино, поиграть?
3. Кому в классе ты мог бы доверить свою тайну? Кто тебя не подведет?

Вычисляется индекс сплоченности группы:

$$C_n = \frac{K}{\Sigma_{BB}},$$

где C_n — показатель групповой сплоченности;

K — общее число взаимных выборов, сделанных членами группы. Определяется по социометрической матрице;

Σ_{BB} — максимально возможное число взаимных выборов в данной группе, рассчитывается по формуле:

$$\Sigma_{BB} = \frac{n(n-1)}{2},$$

где n — число членов группы.

* Волков И.П. Социометрические методы в социально-психологических исследованиях. — Л.: ЛГУ, 1970.

Методика оценки психологической атмосферы в классе (по А.Ф. Фидлеру)*

Методика используется для оценки психологической атмосферы в коллективе. В основе лежит метод семантического дифференциала.

Инструкция

В предложенной таблице приведены противоположные по смыслу пары слов, с помощью которых можно описать атмосферу в вашем классе. Чем ближе к правому или левому слову в каждой паре вы поставите галочку, тем более выражен этот признак в вашем классе.

Таблица 1

	1	2	3	4	5	6	7	8	
Дружелюбие									Враждебность
Согласие									Несогласие
Удовлетворенность									Неудовлетворенность
Продуктивность									Непродуктивность
Теплота									Холодность
Сотрудничество									Отсутствие сотрудничества
Взаимная поддержка									Недоброжелательность
Увлеченность									Равнодушие
Занимательность									Скука
Успешность									Безуспешность

* *Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.* Методика оценки психологической атмосферы в коллективе (по А.Ф. Фидлеру) // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. — М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. — С. 190–191.

Обработка и анализ результатов теста

Ответ по каждому из десяти пунктов оценивается слева направо от 1 до 8 баллов. Чем левее расположен ответ, тем ниже балл, тем благоприятнее психологическая атмосфера в коллективе, по мнению отвечающего. Итоговый показатель колеблется от 10 (наиболее положительная оценка) до 80 (наиболее отрицательная).

Шкала личностной тревожности для учащихся (А.М. Прихожан)*

Методика разработана в двух формах. Форма «А» предназначена для школьников 10–12 лет.

Инструкция

На следующих страницах перечислены ситуации, обстоятельства, с которыми ты встречаешься в жизни. Некоторые из них могут быть для тебя неприятными, так как могут вызвать тревогу, беспокойство или страх.

Внимательно прочти каждое предложение, представь себя в этих обстоятельствах и обведи кружком одну из цифр справа — 0, 1, 2, 3 или 4 — в зависимости от того, насколько эта ситуация для тебя неприятна, насколько она может вызвать у тебя беспокойство, опасения или страх.

Если ситуация совершенно не кажется тебе неприятной, обведи цифру 0. Если она немного тревожит, беспокоит тебя, обведи цифру 1. Если беспокойство и страх достаточно сильны и тебе хотелось бы не попадать в такую ситуацию, обведи цифру 2.

* Прихожан А.М. Шкала личностной тревожности для учащихся 10–16 лет // Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. — М.; Воронеж, 2000.

Если ситуация очень неприятна и с ней связаны сильные беспокойство, тревога, страх, обведи цифру 3. При очень сильном беспокойстве, очень сильном страхе обведи цифру 4.

Твоя задача — представить себе каждую ситуацию (себя в этой ситуации), определить, насколько она может вызвать у тебя тревогу, беспокойство, страх, опасения, и обвести одну из цифр, определяющих, насколько она для тебя неприятна.

Форма «А»

		Нет	Не-много	Доста-точно	Значи-тельно	Очень
Пример. Перейти в новую школу		0	1	2	3	4
1.	Отвечать у доски	0	1	2	3	4
2.	Оказаться среди незнакомых ребят	0	1	2	3	4
3.	Участвовать в соревнованиях, конкурсах, олимпиадах	0	1	2	3	4
4.	Слышать заклятия	0	1	2	3	4
5.	Разговаривать с директором школы	0	1	2	3	4
6.	Сравнивать себя с другими	0	1	2	3	4
7.	Учитель смотрит по журналу, кого спросит	0	1	2	3	4
8.	Тебя критикуют, в чем-то упрекают	0	1	2	3	4
9.	На тебя смотрят, когда ты что-нибудь делаешь	0	1	2	3	4
10.	Видеть плохие сны	0	1	2	3	4

		Нет	Не-много	Доста-точно	Значи-тельно	Очень
11.	Писать контрольную работу, выполнять тест по какому-нибудь предмету	0	1	2	3	4
12.	После контрольной, теста учитель называет отметки	0	1	2	3	4
13.	У тебя что-то не получается	0	1	2	3	4
14.	Смотреть на человека, похожего на мага, колдуна	0	1	2	3	4
15.	На тебя не обращают внимания	0	1	2	3	4
16.	Ждешь родителей с родительского собрания	0	1	2	3	4
17.	Тебе грозит неуспех, провал	0	1	2	3	4
18.	Слышать смех за своей спиной	0	1	2	3	4
19.	Не понимать объяснений учителя	0	1	2	3	4
20.	Думаешь о том, чего ты сможешь добиться в будущем	0	1	2	3	4
21.	Слышать предсказания о космических катастрофах	0	1	2	3	4
22.	Выступать перед зрителями	0	1	2	3	4
23.	Слышать, что какой-то человек «напускает порчу» на других	0	1	2	3	4
24.	С тобой не хотят играть	0	1	2	3	4
25.	Проверяются твои способности	0	1	2	3	4
26.	На тебя смотрят как на маленького	0	1	2	3	4

		Нет	Не-много	Доста-точно	Значи-тельно	Очень
27.	На экзамене тебе достался 13 билет	0	1	2	3	4
28.	На уроке учитель неожиданно задает тебе вопрос	0	1	2	3	4
29.	Оценивается твоя работа	0	1	2	3	4
30.	Не можешь справиться с домашним заданием	0	1	2	3	4
31.	Засыпать в темной комнате	0	1	2	3	4
32.	Не соглашаешься с родителями	0	1	2	3	4
33.	Берешься за новое дело	0	1	2	3	4
34.	Разговаривать со школьным психологом	0	1	2	3	4
35.	Думать о том, что тебя могут «сглазить»	0	1	2	3	4
36.	Замолчали, когда ты подошел (подошла)	0	1	2	3	4
37.	Слушать страшные истории	0	1	2	3	4
38.	Спорить со своим другом (подругой)	0	1	2	3	4
39.	Думать о своей внешности	0	1	2	3	4
40.	Думать о призраках, других страшных, «потусторонних» существах	0	1	2	3	4

Обработка результатов

Распределение пунктов шкалы по указанным выше субшкалам представлено в таблице 1. Ключ является общим для обеих форм.

Таблица 2

Ключ к шкале личностной тревожности

Субшкала	Пункты шкалы									
	1	5	7	11	12	16	19	28	30	34
Школьная тревожность	3	6	8	13	17	20	25	29	33	39
Самооценочная тревожность	2	9	15	18	22	24	26	32	36	38
Межличностная тревожность	4	10	14	21	23	27	31	35	37	40

При обработке результатов ответ на каждый из пунктов шкалы оценивается количеством баллов, соответствующим округленной при ответе на него цифре. Подсчитывается общая сумма баллов по шкале в целом и отдельно по каждой субшкале.

Полученная сумма баллов представляет собой первичную, или «сырую», оценку.

Первичная оценка переводится в шкальную (см. таблицы 3–7). В качестве шкальной оценки используется стандартная десятка (стены). Для этого данные испытуемого сопоставляются с нормативными показателями группы учащихся соответствующего возраста и пола. Результат, полученный по всей шкале, интерпретируется как показатель общего уровня тревожности, по отдельным субшкалам — отдельных видов тревожности.

Перевод «сырых» баллов в стандартные оценки («стены»).

Таблица 3

Общая тревожность

10–11 лет		
Стены	Девочки	Мальчики
1	0–33	0–26
2	34–40	27–32
3	41–48	33–39
4	49–55	40–45
5	56–62	46–52
6	63–70	53–58
7	71–77	59–65
8	78–84	66–71
9	85–92	72–77
10	93 и более	78 и более

Таблица 4

Самооценочная тревожность

10–11 лет		
Стены	Девочки	Мальчики
1	0–10	0–7
2	11	8–9
3	12–13	10
4	14	11–12
5	15–16	13
6	17–18	14–15
7	19	16–17
8	20–21	18
9	22–23	19–20
10	24 и более	21 и более

Таблица 5

**Школьная
тревожность**

10–11 лет		
Стены	Девочки	Мальчики
1	0–8	0–7
2	9–11	8–10
3	12–13	11–12
4	14–16	13–14
5	17–18	15–16
6	19–20	17–18
7	21–22	19–20
8	23–25	21–22
9	26–27	23–24
10	28 и более	25 и более

Таблица 6

**Межличностная
тревожность**

10–11 лет		
Стены	Девочки	Мальчики
1	0–8	0–7
2	9	8
3	10	9
4	11	10
5	12–13	11–12
6	14	13
7	15	14
8	16–17	15
9	18	16
10	19 и более	17 и более

Таблица 7

Магическая тревожность

10–11 лет		
Стены	Девочки	Мальчики
1	0–7	0–6
2	8	7
3	9–10	8–9
4	11–12	10
5	13–14	11–12
6	15–16	13
7	17–18	14
8	19–20	15–16
9	21–22	17
10	23 и более	18 и более

На основании полученной шкальной оценки делается вывод об уровне тревожности испытуемого.

Таблица 8

Характеристика уровней тревожности

Стены	Характеристика	Примечания
1–2	Состояние тревожности испытуемому не свойственно	Подобное «чрезмерное спокойствие» может иметь или не иметь защитного характера
3–6	Нормальный уровень тревожности	Необходим для адаптации и продуктивной деятельности
7–8	Несколько повышенная тревожность	Часто бывает связана с ограниченным кругом ситуаций, определенной сферой жизни
9	Явно повышенная тревожность	Обычно носит «разлитой», генерализованный характер
10	Очень высокая тревожность	Группа риска

Оглавление

Предисловие	3
Глава 1. Школьная травля.....	5
1.1. Определение понятия «школьная травля».....	5
1.2. Виды и причины школьной травли	10
1.3. Участники школьной травли	16
1.4. Факторы, сдерживающие возникновение травли	31
Глава 2. Основы нарративного подхода.....	37
2.1. История подхода.....	37
2.2. Сущность нарративного подхода.....	38
2.3. Позиция и задачи консультанта	42
2.4. Приемы и техники работы консультанта.....	44
Глава 3. Практическое применение нарративного подхода в борьбе с травлей	57
3.1. Основные формы работы.....	57
3.2. Групповая работа	59
3.3. Индивидуальная работа	109
3.4. Сочетание различных форм работы	146
Заключение.....	166
Список литературы	168
Приложение. Диагностические методики	172

Минимальные системные требования определяются соответствующими требованиями программ Adobe Reader версии не ниже 11-й либо Adobe Digital Editions версии не ниже 4.5 для платформ Windows, Mac OS, Android и iOS; экран 10"

Практическое электронное издание

16+

Жекулина Татьяна Михайловна

ТРАВЛЯ В ШКОЛЕ

Нарративный подход к проблеме

Редактор *О. В. Сафуанова*

Корректор *Е. М. Мохова*

Дизайн обложки *Е. С. Грин*

Оригинал-макет *С. В. Иванова*

Подписано к использованию 26.03.2018

Формат 12,5×18,0 см

Гарнитура Times New Roman

Издательство «Генезис»

129301, Москва, ул. Ярославская, д. 14, корп. 1

Электронная версия данной книги подготовлена
Агентством электронных изданий «Интермедиагор»

Сайт: <http://www.intermediator.ru>

Телефон: (495) 587-74-81

Эл. почта: info@intermediator.ru



Жекулина Татьяна Михайловна — кандидат психологических наук, педагог-психолог высшей категории. Имеет большой опыт работы в области детской и семейной психологии. Долгое время работала психологом в социально-психологическом центре и в школе. Преподавала в педагогическом институте им. А.И.Герцена. Сейчас совмещает консультационную деятельность с работой школьным психологом.

.....

Принято считать, что в ситуациях психологического насилия страдает тот, кто ему подвергается. На самом деле травля разрушительно влияет на всех: на жертву, на обидчика, на окружающих.

В книге описаны основанные на нарративном подходе способы работы как с классом в целом, так и с отдельными учениками — жертвами и (что особо ценно) обидчиками. Такая работа создает позитивный настрой в классе, позволяет детям по-новому оценить происходящее с ними, помогает каждому осознать, что он вполне способен преодолевать проблемы, сопереживать и оказывать поддержку ближним.