ТРАКИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
Стара Загора, Болгария

Жанета Стойкова Добрева
профессор, кандидат психологических наук,
доктор педагогических наук

ВОЗРАСТНОЕ РАЗВИТИЕ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ В СВЕТЕ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ТЕОРИЙ

курс лекций

2019

Жанета Стойкова Добрева

профессор, кандидат психологических наук,

доктор педагогических наук

ВОЗРАСТНОЕ РАЗВИТИЕ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ В СВЕТЕ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ТЕОРИЙ

курс лекций

Рецензенти:
Проф. дпн Стойко Ванчев Иванов
Доц. д-р Емилия Димова Димова

Тракийский университет
Стара Загора, 2019

ISBN 978-954-314-092-3

Содержание

I. Модуль. Возрастное развитие в контексте гуманистического направления в современной психологии

Лекция 1. Дискуссия на тему приоритета факторов, влияющих на развитие

Лекция 2. Дисконтная теория Жана Пиаже о когнитивном развитии.

Лекция 3. Современные гуманистические теории личностного, социального и нравственного развития

Лекция 4. Начало гуманистического направления в психологии

Лекция 5. Социальные факторы развития: чувство неполноценности и комплекс неполноценности. Стремление к превосходству и комплекс превосходства

Лекция 6. Концепция социального интереса

Лекция 7. Способы исследования социального интереса

Лекция 8. Актуальные исследования социального интереса

Лекция 9. Влияние очередности рождения на индивидуальное развитие личности

Лекция 10. Методика исследования социального интереса у детей дошкольного возраста

Лекция 11. Стиль жизни, творческое ”Я” и фикционный финализм

Лекция 12. Взгляды Рудольфа Драйкурса на развитие концепции социального интереса

Лекция 13. Влияние холистического подхода на другие гуманистические теории – Е. Маслоу, К. Роджерс, Л. С. Выготский и В.С. Мерлин

II. Модуль. Психолого-педагогические практики в свете гуманистических теорий

Лекция 1 .Психологические основы общения

Лекция 2. Вознаграждение, наказание и поощрение

Лекция 3. Воодушевляющее общение

Лекция 4. Воодушевляющая супервизия

Лекция 5. Цели неправильного поведения

Лекция 6. Методы управления классом

Лекция 7. Неправильные методы воспитания детей

Лекция 8. Виктимизация (издевательство) со стороны сверстников. Сущность, причины и способы преодоления

Лекция 9. Современные теории агрессии в школе и методы ее преодоления. Этиология агрессивного поведения.

Лекция 10. Вторичная травма

Лекция 11. Школьная среда как источник психо-травматических событий

I. Модуль. Возрастное развитие в контексте гуманистического направления в современной психологии

Лекция 1

ДИСКУССИЯ НА ТЕМУ ПРИОРИТЕТА ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА РАЗВИТИЕ

Примечательно то, что интерес к факторам, которые влияют на развитие, сфокусирован, прежде всего, на роли наследственности и на влиянии среды в этом процессе. Попытки рассмотреть эти влияния таким образом, чтобы выделить наиболее значимое из них, привели к многообразию идей, которые можно обобщить в двух основных направлениях. Первая перспектива охватывает теории, которые рассматривают наследственность как фактор, однозначно определяющий индивидуальное развитие. Наиболее интересные идеи предлагают такие великие ученые, как Чарльз Дарвин, Уильям Джеймс, Зигмунд Фрейд, А. Ленц, Жан Пинатель, Эрнст Кречмер, Роджер Браун, Джеймс Кулик, Дональд Хебб и т.д.

Дух понимания приоритета биологического начала у человека лежит в основе неувядающего своей славой психоанализа Зигмунда Фрейда, объясняющего патологию человеческого поведения с точки зрения конфликта между заложенными в личности первичными инстинктами и сверх - Я.

З. Фрейд утверждает, что главный фундамент психологической жизни человека и его расстройств - это его биологические инстинкты. Он приписывает особенную роль половому инстинкту, открывая проявления сексуальности даже у новорожденных. В психоаналитической теории, однако, понятие „половой инстинкт" имеет более широкое, чем общепринятое значение, и идентифицируется с общей жизненной энергией, с инстинктом жизни, который в период созревания приобретает свою самую зрелую форму, связанную с продолжением рода. З. Фрейд отмечает, что тело самого человека и тело других может быть источником удовольствия и этот аспект полового инстинкта называется „либидо". Он установил, что это связано, прежде всего, с собственным телом и только после этого с телом других индивидов, причем в ранний период это могут быть его родители, в частности, тело матери. На протяжении различных периодов развития либидо связано с различными сферами

собственного организма, которые в каждый период представляют собой „эрогенные" зоны.

Еще в первый год жизни у ребенка формируется *оральная* фаза, во время которой основная эрогенная зона - это рот. Его основная функция, посредством которой постигается удовольствие, это сосать молочко из груди матери, но это проявляется и в том, что ребенок пытается все затащить себе в рот.

В период от двух до трех лет жизни ребенка развивается *анальная* фаза, во время которой основной эрогенной зоной являются отделительные органы. Опорожнение этих органов и задержка экскрементов - это процессы, вызывающие удовольствие. Между четвертым и шестым годом жизни ребенок входит в *фалическую* фазу, во время которой эрогенная зона - это половые органы, а их чувствительность становится источником удовольствия. В период фалической фазы эротические интересы, связанные, прежде всего с собственным телом, начинают обращаться и к другим лицам. У мальчиков они концентрируются на отношениях с матерью, а у девочек - с отцом. Таким образом, к шестому году жизни, в конце фалической фазы, ребенок переживает бремя комплексов: „Эдипов комплекс“ у мальчиков, и „Комплекс Электры“ - у девочек. Это название связано с древней легендой о царе Эдипе, который по стечению сложных и независящих от него обстоятельств, сам того не зная, убивает своего отца и женится на своей матери. Так, следуя логике легенды, З. Фрейд вводит в понятие „Эдипов комплекс“ сложное переплетение отрицательных чувств ребенка-мальчика к отцу, мысль о его смерти, даже и о его убийстве. Такие мысли вызывают у ребенка чувство вины и страха от наказания и влияют на дальнейшее формирование у него личности человека. Позднее, после Эдипова комплекса, наступает латентный период полового инстинкта, который продолжается до двенадцатилетнего возраста, когда половые проявления являются дискретными. После этого периода наступает *генитальная* фаза в развитии человека, когда проявляется интерес к лицам противоположного пола, сначала в форме сексуальной любознательности, а позднее - в форме действительной половой жизни.

Рассуждая об этиологии функциональных расстройств, которые не имеют анатомо-физиологических причин, он утверждает, что они

являются проявлением биологических инстинктов, стремящихся к удовлетворению, но встречают трудности.

По теории З. Фрейда основной причиной нервных расстройств является противоречие между биологической природой человека и его социокультурной средой. Он вводит в психологическую теорию и практику понятие „психоанализ", в который закладывает, по меньшей мере, три смысла: теория личности и психопатология, метод терапии личностных расстройств и метод изучения несознательных мыслей и чувств.

На базе своих клинических наблюдений З. Фрейд приходит к выводу, что часть человеческого поведения управляется неосознанными психическими процессами, которые имеют фундаментальное значение для психоанализа и его исследования превращаются в его основную задачу. Так, в отличие от классической психологии, которая может быть названа наукой о сознании, психоанализ сфокусирован на предмете „неосознания“. По З. Фрейду человеческое поведение управляется тремя сферами:

- Сфера **сознательного** состояния состоит из переживаний, которые мы осознаем в данное время;
- Сфера **предсознания,** названная еще „доступной памятью, включащей в себя опыт, который не осознается в данный момент, но быстро может быть возвращен в сознание”;
- Сфера **бессознательная** - это самая глубокая и значимая область человеческого разума, называемая З. Фрейдом „кладовая примитивных инстинктов“.

З. Фрейд дефинирует внутреннюю организацию человека на основе его анатомо-физиологической структуры и описывает ее функционирование посредством создание им топографической модели личности.

Первый уровень, названный **Оно (Id),** функционирует в бессознательной сфере и это примитивные инстинкты, управляемые по принципу удовольствия.

Второй уровень **Я (Ego),** представляющий наше сознательное Я, которое управляется по принципу реальности.

Третий уровень **Сверх-Я (Superego).** Он включает в себя систему ценностей общества и управляется по принципу моральности.

У новорожденного **Сверх-Я** не развито: это случается в его индивидуальной жизни, благодаря его отцу.

Первоисточник тревоги, по мнению З. Фрейда, коренится в неспособности новорожденного справиться с внутренними и с внешними возбудителями. Это вызывает у него диффузное чувство опасности. З. Фрейд разграничивает различные виды тревоги, которые мог бы пережить ребенок, а впоследствии и зрелая личность. Эмоциональный ответ на угрозу он называет „реалистическая тревога". Когда в ответ на какую-либо опасность бессознательные импульсы на уровне „**Оно“** превратятся в сознательные, личность может пережить „невротическую тревогу“. „Моральная тревога“ появляется, когда ЭГО испытывает угрозу наказания со стороны суперэго.

Несмотря на все несогласия, колебания и критики времени, психоанализ Зигмунда Фрейда, в оценке нашего времени, может быть назван „Переворот Коперника в истории психологической мысли“.

Ко второй перспективе можно отнести теории, которые принимают социальную среду в качестве наиболее важного фактора индивидуального развития. Некоторые наиболее оригинальные идеи в рамках этой перспективы связаны с теоретическими и экспериментальными вкладами Джона Уотсона, Берриса Скиннера, Джона Боулби, Альберта Бандуры, Лоуренса Колберга. Одна из самых значимых концепций в защиту этого тезиса доказывает, что влияния среды могут объяснить целостное поведение человека, и называется бихевиоризм. (Сийман Д., Д. Кенрик, 2001). Его основателем является Джон Уотсон, который аргументирует пользу развития науки для внешнего поведения человека и поддерживает мнение, что психология должна заниматься единственно наблюдаемым поведением и его связями с событиями, которые могут измеряться объективно. Бихевиористы сосредотачивают свое внимание на исследовании причинных зависимостей. Они принимают за единственную причину поведения человека те физические события, которые воздействуют на его органы и вызывают его реакции. Из-за этого главная цель психологических знаний должна быть направлена на исследование зависимости между стимулами среды и человеческими реакциями, что позволит прогнозирование человеческого поведения. Понятие „личность" в общей бихевиористической теории воспринимается как совокупность навыков индивида, выработанных у него в течение всей его жизни (Томашевски, Т. 1989).

Несмотря на обвинения в известной ограниченности понимания личности и детерминантов ее развития, которые получает бихевиоризм, его вклад в общую теорию учения неоспорим. Это учение рассматривается как основа всех сложных форм поведения человека и его развития. Один из известных исследователей в области психологии, имеющий весомый вклад в возникновение бихевиоризма, это Э. Л. Торндайк. Он доказал на основании своих экспериментов, что стимулы, которые появляются после реакции, влияют на будущее поведение. Это дает ему основание сформулировать так называемый „закон эффекта", который гласит, что если после данного акта следует удовлетворяющее изменение среды, то вероятность его повторения в подобных ситуациях увеличивается. В то же самое время, если за данным поведением следуют неудовлетворительные изменения в среде, то вероятность повторения такого поведения уменьшается. Подобно теории Э. Л. Торндайка, другой известный исследователь Б. Ф. Скиннер, сфокусировал свое внимание на поведении и его последствиях. Он доказал экспериментально, что если поведение человека вызывает приятные для него последствия, то человек будет повторять подобное поведение более часто. Использование приятных и неприятных последствий для изменения поведения человека называется *оперантное обусловливание (оперантное научение)* и его понимание и использование имеет особенное значение для развития принципов обучения. (Славин, Р, 2004).

Доказательства в поддержку теорий в той и другой перспективах являются настолько яркими и показательными, что приводят к эволюции в осознании поиска приоритетного фактора. Вертикальная модель мышления заменяется горизонтальной и создается ряд теорий, которые допускают равенство факторов и их взаимное влияние. Можно назвать эти взгляды третьей перспективой, в которой особенно выделяются идеи таких ученых, как А. Адлер и Рудольф Драйкурс, Анри Валон и Рене Заззо, В. С. Мерлин и С. Л. Рубинштейн.

Признавая значение наследственности и окружающей среды в формировании личности, А. Адлер настаивает на том, что индивид является продуктом этих двух влияний. Он считает, что люди надарены творческими силами, которые обеспечивают им возможность распоряжаться своей жизнью. Свободная, осознанная

активность является определяющей чертой человека. Эта творческая сила влияет на все стороны человеческого опыта: восприятие, память, воображение, фантазия и мечты. Она делает из каждого человека самоопределяющегося индивида, архитектора своей собственной жизни.

Именно убежденность в творческой природе, в свободе человека больше всего заставляет многих психологов считать А. Адлера предвестником современной гуманистической психологии.

Одним из основных тезисов психологии Адлера является представление о том, что „Человек - это общий и „самосогласующийся“ организм“. Это представляет собой главное послание его школы. Он называет свою теорию „индивидуальная психология“, потому что на латыни „INDIVIDUUM“ значит „неделимый“, т.е. сущность, которая не должна быть разделена.

А. Адлер отталкивается от презумпции, что ни один поступок жизненной активности нельзя рассматривать в изоляции, а только в совокупности с личностью как единое целое. Каждый индивид представляет собой неделимое целое как по отношению взаимосвязи между мозгом и телом, так и по отношению его психологической жизни.

Человек это не только целостная система взаимосвязей, взятых в отдельности, но вместе с тем, интегральная составляющая часть больших систем – семьи и сообщества. „Индивидуальная психология рассматривает и исследует индивида, включенного в общество. Мы отказываемся рассматривать и изучать человека, изолированного от него“ (Adler,1956 :2).

Ведущей в теории А. Адлера является презумпция, согласно которой, все поведение человека вытекает из *социального контекста* и сущность человеческой природы может быть изучена только через понимание социальных отношений. Более того, у каждого человека, естественно, имеется чувство общности или социального интереса - врожденного стремления участия во взаимных социальных отношениях и сотрудничестве.

Таким образом, индивидуальная психология ставит на передний план, в необходимой гармонии объединение и сотрудничество между человеком и обществом, а конфликт между ними считается неестественным. Акцент, поставленный на социальные детерминанты поведения, настолько важен в теории Адлера, что он

приобретает репутацию первого социального психолога в современной теории психологии и дает начало гуманистическому направлению в психологии.

Литература:

1. **Адлер А.** (1995) Индивидуална психология – практика и теория. Част I. София: Здраве и щастие.(превод от немски език)
2. **Адлер А**.(1996), Индивидуална психология – практика и теория. Част II. София: Здраве и щастие. (превод от немски език)
3. **Димитров Ив.** (2003). Увод в ортодоксалната психоанализа на развитието, София: Просвета.
4. **Сиймън Дж., Дж. Кенрик** (2002) Психология. София: Планета-3. превод от английски език)
5. **Славин Р**. (2004)Педагогическа психология. София: Наука и изкуство.(превод от английски език)
6. **Томашевски Т**. (1989) Основни идеи на съвременната психология (превод от полски) София: Наука и изкуство.
7. **Adler A**. (1956) The Individual psychology of Alfred Adler: A systematic presentation of selection from his writings. H.l.&R.R. Ansbacher (Eds.) New York: Basis Books.

Лекция 2

ДИСКОНТНЫЕ ТЕОРИИ КОГНИТИВНОГО РАЗВИТИЯ

ТЕОРИЯ ЖАНА ПИАЖЕ О КОГНИТИВНОМ РАЗВИТИИ

Жан Пиаже (на фр.: *Jean Piaget*) - швейцарский биолог, психолог, логик и философ, один из самых верных последователей Иммануила Канта. Свою первую статью для научного журнала по зоологии Пиаже написал в возрасте 10 лет. Она называлась "Наблюдения поведения воробьев-альбиносов", после которой он стал добровольным помощником в местном музее естественных наук.

Позднее, наблюдая за своими детьми, а затем, и за своими учениками в начальной школе, в процессе игр и выполнения возложенной на них деятельности, разговаривая с ними, исследуя их с помощью тестов, он заметил, что развитие мышления и речи не происходит непрерывно, а через определенные стадии.

Благодаря исследованию различных аспектов детской психики, была разработана его известная теория поэтапного развития детей - от стадии конкретных операций к стадии формально-логических операций, которые завершаются к 15-летнему возрасту.

Важные понятия в теории Жана Пиаже о когнитивном развитии

Схемы. Маленькие дети демонстрируют модели поведения и мышления, третируя все объекты и события одним и тем же образом.

> Например: Новорожденный ребенок в возрасте 3-4 месяцев стучит кубиком по твердой поверхности и радуется звуку, который кубик издает. Это одна из схем: **Предмет – стук – звук**

Ассимиляция - это процесс понимания нового объекта или события с точки зрения существующей схемы.

Но что случится, если ребенок возьмет в руку не кубик, а мягкую пуховую игрушку?

Эта схема перестанет работать, игрушка не будет издавать такой же звук и она не может быть третирована тем же образом.

Аккомодация - это модифицирование существующей схемы с точки зрения нового познания или опыта.

Как может быть использована мягкая игрушка? Ее можно обнять, прижать к себе, она может согреть ребёнка, и он может уснуть с ней. Этот процесс по теории Жана Пиаже называется аккомодацией, т. е. это модификация схемы: „ударить" в схему „обнять".

Адаптация - это процесс приспособления схем в ответ на окружающую среду через ассимиляцию и аккомодацию.

Когда ребенок научится использовать предметы, согласно их предназначению, и третировать их сообразно этому предназначению, наступает процесс адаптации ребенка к среде.

Этапы когнитивного развития с точки зрения теории Жана Пиаже

Первый этап в когнитивном развитии ребенка называется **сенсомоторный** и проходит от нуля до двух лет. В этот период формируется понимание „постоянства объекта" и рефлекторное поведение прогрессирует к целенаправленному поведению.

Представим себе, что любит делать только что родившийся ребенок и позднее подросший новорожденный, например, в возрасте 9-10 месяцев? Он любит играть игрушками и со своими родными. Одна из любимых игр ребенка – в прятки. Чаще всего бабушка или дедушка играют с детьми в эту игру, так как имеют больше свободного времени и терпения. В чем состоит эта игра? Бабушка, например, берет платок и прячет свое лицо за него. Потом показывается, и ребенок смеется и просит снова, и снова это повторить. Почему ему так забавна эта игра? Из-за обстоятельства, что в этом возрасте ребенок все еще не понимает принципа постоянства объекта. Ребенок думает, что объект существует только тогда, когда находится в его поле зрения. А когда не находится – значит не существует. И в этой игре новорожденный радуется факту,

что бабушка то есть, то ее нет – ее голова (Она, естественно, имеет голову, которая спрятана за платком, но ребенок думает, что головы, в самом деле, нет.) И это очень его веселит.

Позднее, когда ребенок начинает ходить, он начинает понимать постоянство объектов. И когда мама говорит ему, что мишки нет, он не думает, что игрушка перестала существовать вообще, и идет искать ее и, естественно, находит ее где-нибудь спрятанной. Например, за диваном.

Дооперациональный этап в когнитивном развитии ребенка - это время от двух до семи лет. В этот период развивается способность детей использовать символы. Особенность мышления детей на этом этапе такова, что они не понимают принципа консервации. Что имеется ввиду?

(1)обращается внимание на один аспект ситуации - центрированное мышление;

(2)мышление необратимо;

(3)мышление сфокусировано на крайнем состоянии объекта или процесса.

Например, представьте себе, что у нас имеются два сосуда с водой – один высокий – чашка или бутылка, а другой - с широким дном, например противень или кастрюля. Наливаем воду в бутылку - это высокий столбик воды, а потом выливаем ее в кастрюлю, там она занимает форму дна и столбик воды уже не такой высокий. Спрашиваем нашего ребенка: В каком сосуде воды больше? Ребенок говорит: В бутылке. Спрашиваем его: Почему? Он отвечает: Там вода выше.

Снова перед его глазами переливаем воду из бутылки в кастрюлю и обратно, чтобы он увидел, что количество воды одно и то же, но он продолжает утверждать, что в бутылке - воды больше. Почему? Потому что это - *эгоцентрическое мышление*.

Помните любимого детского героя Винни-Пух? Что говорит он о пчелках? Он наблюдает за ними и говорит сам себе. Почему пчелы жужжат? И отвечает сам: потому что собирают нектар. А почему

собирают нектар? Чтобы сделать мед. А зачем делать мед? Чтобы я его ел.

Этап конкретных операций в когнитивном развитии ребенка - это время с семи до одиннадцати лет. В этот период особенности мышления детей следующие: Они

- понимают принцип консервации;
- делают умозаключения;
- располагают вещи в логической последовательности.

Могут правильно расположить картинки 4-х времен года в логической последовательности.

Дети развивают *транзитивное мышление*, т. е. умение делать выводы о двух объектах на базе их взаимоотношений с третьим.

Например: Иван выше Андрея, а Андрей выше Бориса.

Значит Иван выше Бориса. A>B; B>C значит A>C

У детей развивается *децентрированное объективное мышление*, т. е. дети способны понять, что восприятия других могут быть не такими, как у них.

Этап формальных операций в когнитивном развитии ребенка - это время после одиннадцати лет. На этом этапе у детей развивается абстрактное и символическое мышление как у взрослых людей.

Литература:

1 Пиаже Ж.(2008). Речь и мышление ребенка. Издательство Литагент „Лекстор”

2 Сиймън Дж., Дж. Кенрик Т. К. (2002) Психология. София: Планета-3.

3 Славин Р. (2004) Педагогическа психология. София: Наука и изкуство.

4 Стърнбърг, Р. Дж. У. У. Уилямс.(2014) Педагогическа психология. Изток-Запад С.

Лекция 3

СОВРЕМЕННЫЕ ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ТЕОРИИ ЛИЧНОСТНОГО, СОЦИАЛЬНОГО И НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ

ПСИХОСОЦИАЛЬНАЯ ТЕОРИЯ РАЗВИТИЯ ЭРИКА ЭРИКССОНА

Э. Эрикссон - американский психолог, родившийся в 1902 году. Он - представитель эго-психологии.

Эрикссон защищает идею биосоциальной природы и адаптивного характера поведения личности в противовес тезису психоанализа об антагонизме личности и общества. По его мнению центральное интегративное качество личности - это ее психосоциальная идентичность. Личность субъективно переживает себя как “чувство постоянной самоотождествленности”. Психосоциальная идентичность основывается на принятии от личности целостного образа о себе (Я-концепция) в ее единстве в среде многообразных социальных связей.

Изменение социокультурных условий жизни личности ведет к потере предыдущей идентичности и к необходимости формирования новой идентичности. Возникающие затруднения в жизни личности могли бы довести до тяжелого невроза (“потери себя”). Именно поэтому Э. Эриксон делает вывод, что массовые психические расстройства обусловлены глубокими сотрясениями в жизни общества, в связи с историческими переменами (войны, революции и т. д.).

По мнению Эриксона, при проведении терапии необходимо работать в направлении возвращения пациенту потерянного чувства идентичности.

Как и Пиаже, Э. Эрикссон не имеет психологического образования, но он изучал психоанализ Фрейда. Он выдвигает идею о том, что люди переживают восемь психосоциальных стадий на протяжении всей своей жизни. На каждом этапе возникают кризисы или критические проблемы, которые необходимо решать. Большинство людей решают удовлетворительно каждый психосоциальный кризис. У небольшого числа людей нерешенные

проблемы определенного кризиса продолжают беспокоить их на более поздних этапах их жизни.

Первый этап, названный „*доверие против недоверия*", это период с 0 до 18 месяцев. Фигура матери - это первый значимый человек в мире ребенка. Если она непоследовательная или отталкивающая, ее поведение создает у новорожденного ребенка чувство недоверия в его мире и это чувство может продолжить существовать всю жизнь.

Второй этап, названный „*автономия против сомнения*", это период жизни с 18 месяцев до 3 лет. Это период "ужасных 3–х лет". Жажда ребенка власти и независимости борется с желаниями родителей.

Третий этап, названный „*инициатива против вины*", это период жизни от 3 до 6 лет. Языковые и моторные умения детей позволяют им становиться все энергичнее в исследовании физической и социальной среды.

Четвертый этап, названный „*трудолюбие против малоценности*", это период жизни с 6 до 12 лет. Первый класс школы позволяет ребенку расширить свой социальный мир. Трудолюбие приносит успех, хорошее отношение к себе и собственным возможностям.

Пятый этап, названный „*идентичность против смены ролей*", это период с 12 до 18 лет. Юношество - это время перемен и в этот период самую большую важность приобретает вопрос "Кто я?", желание, ответить на него. Юноши все больше странятся своих родителей и приобщаются к группе сверстников.

Шестой этап, названный „*интимность против изоляция*". Это - молодой зрелый возраст. Ценой жизни молодой человек хочет делить свою судьбу с другим человеком - партнером в дружбе, сексе, соревновании и сотрудничестве.

Седьмой этап, названный „*генеративность против стагнации*" – это средний возраст человека.

Генеративность – это - интерес к созданию и напутствию следующего поколения. Обычно это постигается путем воспитания собственных детей.

Кризис на этом этапе можно разрешить успешно и через различные формы творчества, если человек не создал своей семьи и не имеет детей.

Восьмой этап, названный Эрикссоном „*комплексность против отчаяния*", это - период поздней зрелости.

На последнем этапе своего психосоциального развития люди оборачиваются назад, глядя на свою жизнь. Отчаяние может появиться у тех, кто сожалеет о том, как прошла его жизнь.

ТЕОРИЯ ЛОУРЕНСА КОЛЬБЕРГА ОБ ЭТАПАХ РАЗВИТИЯ МОРАЛЬНЫХ СУЖДЕНИЙ

Стадийная теория Кольберга (Kohlberg) о моральных суждениях - развитие и улучшение взглядов Пиаже. Кольберг изучал способы, которыми дети и взрослые рассуждают о правилах, регулирующих их поведение в определенных ситуациях.

Одна женщина в Европе умирала от рака. Спасти ее могло одно лекарство, содержащее в себе радий, которое недавно изобрел аптекарь в том же городе. Он продавал его по цене 2000 долларов, в десять раз превышающей расходы на его производство. Супруг пациентки Хайнц обошел всех своих знакомых в поисках средств, но смог собрать только около половины суммы. Он сказал аптекарю, что его жена умирает и попросил его продать лекарство подешевле или разрешить рассчитаться с ним позднее. Но аптекарь ответил: „Нет". Супруг в полном отчаянии через взлом забрался в аптеку, чтобы украсть лекарство для жены. Нужно ли было это делать? Почему?

Основываясь на полученных им результатах, Колберг выдвигает идею о том, что люди проходят последовательно шесть этапов моральных рассуждений и оценок. Он сгруппировал эти шесть этапов в три уровня.

Первый уровень - предконвенциональный

Правила определяются другими.

Этап 1. Ориентация на наказание и подчинение. Физические последствия от действий определяют понимание добра и зла.

Этап 2. Ориентация на интересы. Правильно то, что удовлетворяет наши интересы. Справедливость и взаимность определяются правилом: “Ты - мне, я - тебе.”

Второй уровень - конвенциональный

Индивид принимает социальные правила так, что они сами по себе важны и иногда подчиняет свои интересы общественным.

Этап 3. Ориентация на “Хорошего парня”. Хорошее поведение - это то поведение, которое доставляет удовольствие, помогает другим и нравится всем.

Этап 4. Ориентация на «Правопорядок». Правильно, когда человек уважает и поддерживает социальный порядок общества, к которому принадлежит.

Третий уровень - постконвенциональный

Этап 5. Ориентация на „Социальный договор“. В обществе законы могут меняться так, чтобы отразить индивидуальные права большинства его членов. Необходимо регулировать социальную жизнь таким образом, чтобы было возможно добиться согласия в обществе.

Сморели ли вы фильм Никиты Михалкова „Двенадцать”?

В нем рассказывается об одном чеченском парнишке, которого усыновил русский офицер, который после окончания войны в Чечне переехал с приемным отцом жить в Москву. И вдруг офицеры находят отца убитого ножом… И обвиняют за это сына…

Пока идет судебное заседание один из судебных заседателей говорит приблизительно следующее: „У нас в России законы должны быть такими, чтобы были для всех и для каждого в отдельности.“

Кольберг, как и авторы фильма защищают идею, что законы должны отражать индивидуальные права большинства членов общества.

Идеи Кольберга разделяет выдающийся русский писатель Достоевский в своем романе „Записки из мертвого дома”.

Вот что автор написал: „Но помню, более всего занимала меня одна мысль, которая потом неотвязчиво преследовала меня во все время моей жизни в остроге, - мысль отчасти неразрешимая для меня и теперь: это о неравенстве наказания за одни и те же преступления. Правда, и преступление нельзя сравнять одно с другим, даже приблизительно... Один например, зарезал человека так, за ничто, за луковицу. А другой убил, защищая от сладострастного тирана честь невесты, сестры, дочери. И тот и другой поступают в ту же каторгу. Правда, есть вариации в сроках присуждаемых наказаний. Но вариаций этих сравнительно немного, а вариаций в одном и том же роде преступлений – бесчисленное множество. Что характер, то и вариация. Но если б даже это неравенство и не существувало, посмотрите на другую разницу, на разницу в самих последствиях наказания... Вот человек, который на каторге чахнет, тает, как свечка; и вот другой, который до поступления в каторгу и не знал даже, что есть на свете такая развеселая жизнь, такой приятный клуб разудалых товарищей... Неужели наказание для этих двух одинаково чувствительно? Но, впрочем, что заниматься неразрешимыми вопросами!”

Этап 6. Ориентация на универсальный этический принцип.

Кольберг считает, что на этом этапе совесть будет направлять людей в их действиях. Сознание будет высшим судьей в делах людей.

ТЕОРИЯ МАРТИНА ХОФФМАНА О РАЗВИТИИ НРАВСТВЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ

Теория Мартина Хоффмана (Hoffman, 1993) дополняет работу Пиаже и Кольберга, признавая роль когнитивных способностей и умственных навыков в объяснении нравственного поведения.

Его теория отличается от стадийных теорий морального развития тем, что она признает роль мотивации и родительской практики воспитания детей.

Хоффман утверждает, что эмпатический дистресс или переживание страдания других людей является мощной мотивирующей силой для морального выбора и оказания помощи.

Кроме того, он выдвигает идею, что родительские практики в дисциплинированности ребенка могут сыграть значительную роль в развитии нравственного поведения.

Способности эмпатии развиваются поэтапно в зависимости от типов дистрессов, которые ребенок может пережить.

Первый этап называется ***глобальной эмпатией*.** Дети испытывают глобальную эмпатию ДО 2-х ЛЕТ .

Вы, должно быть, наблюдали, как дети играют на песке. И если по какой-то причине ребенок начинает плакать, другие тоже плачут, хотя у них нет причин. Это глобальное сочувствие, которое испытывают дети в течение двух лет.

Второй этап - это способность принять ответственность и понимание с точки зрения другого - от 2 до 6 лет.

Третий этап - это время когда возникает ***социальная эмпатия*** - в возрасте около 9 лет.

Дети в этом возрасте развивают большую чувствительность к социальным условиям бедности, которые также могут быть хроническим источником дистресса .

Образно говоря, они уже могли понять трагедию „Девочки со спичками“ из рассказа Андерсена.

Появляющаяся эмпатия поддерживает просоциальные действия, направленные на помощь людям, которые находятся в неблагоприятном положении и нуждаются в ней.

Четвертый этап связан с появлением этических принципов. Эмпатический дистресс + вина = этические принципы.

Колберг убежден, что эмпатический дистресс в сочетании с чувством вины побуждает людей действовать в соответствии с этическими принципами.

Литература

1. **Славин, Р**.(2004) Педагогическа психология. София: Наука и изкуство.(превод от английски език)
2. **Erikson, E**.H. (1968). *Identity, youth and crisis.* New York: Norton
3. **Hoffman, M.**L. (1993) Affective and cognitive processes in moral internalization. In: E.T. Higgins, D. Ruble & W. Hartup(Eds.) , Social cognition and social development (pp.236-274). Cambridge, England: Cambridge University Press.
4. **Miller, P.H**.(1993) *Theories of developmental psychology*. New York: Freeman

Лекция 4

НАЧАЛО ГУМАНИСТИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ В ПСИХОЛОГИИ

Начало гуманистического направления в психологии было поставлено Альфредом Адлером в его „Индивидуальной психологии“.

Индивидуальная психология создана на основе попытки преодоления стремлений психоанализа объяснить все человеческое развитие с точки зрения удовлетворения первичных инстинктов и возможности реабилитировать роль факторов социальной среды в этом процессе. Она и анализирует в ее свете все человеческие стремления, утверждая, что материальная и духовная жажда жизни связана именно с ними.

Основатель индивидуальной психологии — Альфред Адлер, один из основателей Венского психоаналитического общества. Под влиянием социал-демократических идей своей супруги Раисы Тимофеевны он отходит от психоаналитической общности Зигмунда Фрейда и создает первую в Европе социально-психологическую теорию.

Альфред Адлер родился в Вене 7 февраля 1870 г. Как и Фрейд, он был сыном еврея-торговца и принадлежал к среднему классу общества. В то время, когда Фрейд растет в районе, напоминающем гетто, на всю жизнь запечатал в своем сознании принадлежность к преследуемому этническому меньшинству, Адлер принял свое этническое происхождение легко.

В районе, в котором рос Адлер, было мало еврейских детей и поэтому его акцент и кругозор были скорее венскими, чем еврейскими. В отличие от Фрейда, который часто возвращался к этой теме, Адлер не делал никаких заявлений по поводу антисемитизма и в зрелом возрасте принял протестантскую веру.

Адлер описывает свое детство как трудное и несчастное время. Он наслаждался любовью матери только первые два года своей жизни, а время нежности закончилось с рождением его младшего брата.

В раннем детстве около него постоянно присутствовали болезни и смерть – когда ему было три года, умер брат, потом он дважды чудом избежал смерти в уличных происшествиях, в пять лет заболел пневмонией.

В первых классах школы Адлер был довольно скромным учеником и не всегда успешно справлялся с математикой, но в дальнейшем положил немало усилий и упорства и стал хорошим учеником.

В 18 лет он поступил в Венский университет и в 1897 г. получил медицинскую степень. Несколько лет Адлер упражнял общемедицинскую практику, после чего стал психиатром.

В начале 20-го века Адлер был активным членом общества, созданного Зигмундом Фрейдом, но вскоре он начал развивать идеи, которые отличались от идей Фрейда и его последователей. Его взгляды становились все более несовместимыми с теориями Фрейда, и тогда, вместе с 9 членами общества, он вышел из Венского психоаналитического общества и основал общество „свободных психоаналитиков“.

В середине 20-х годов Адлер уделяет много времени путешествиям по Европе и Соединенным Штатам Америки. В 1935

году он переезжает жить в Америку и там становится практикующим профессором по медицинской психологии в медицинском колледже в Лонг-Айленде. Адлер был неутомимым лектором. Он читал свои лекции студентам непринужденно и пользовался у них большой популярностью. В 1937 г. во время одного лекционного турне Адлер внезапно умирает в Абердине, Шотландии.

Адлер был очень продуктивным писателем. За свою жизнь он написал около 300 книг и статей. Возможно, самим ярким введением в его теорию развития личности является книга “Практика и теория индивидуальной психологии”. Среди многих других значимых работ выделяются такие работы, как: “Невротическая конституция”, “Достижения человеческой природы”, “Наука жить”, „Образ жизни”, “Смысл жизни”.

Идеи Адлера оказывают сильное влияние на современные исследования в клинической и индивидуальной психологии. Акцент, поставленный им в его „Теории о социальном интересе“, в качестве критерия психического здоровья, способствовал появлению концепции ценностной ориентации в психотерапии.

Концепция Адлера о существенной роли социального стиля в развитии личности прослеживается в поздних работах Эриха Фромма, Карена Хорни и Гарри Салливана. Особенное выделение волевых и творческих аспектов личности оказывает прямое или косвенное влияние на таких известных психологов, как: Гордон Олпорт, Абрахам Маслоу, Ролло Мэй, Виктор Франкл, Альберт Эллис.

Адлера часто представляют, как ученика Фрейда, который, в конце концов, разбунтовался против своего учителя и начал создавать свои собственные концепции. Однако внимательное ознакомление с жизнью Адлера показывает, что он был коллегой Фрейда и ни в коем случае нельзя его воспринимать “Нео-фрейдистом”.

Адлер никогда не учился под руководством Фрейда и никогда не подвергал себя психоанализу, что было необходимым условием для получения прав практикующего психоаналитика. Как покажет дальше обсуждение основных концепций Адлера, его идеи индивидуальной

теории развития в большинстве своем развиваются как антитезы теории Фрейда.

Адлер сделал много для того, чтобы пересмотреть психоаналитическое направление как целостную теоретическую систему.

Каковы его идеи для понимания человеческой природы?

Представление о том, что человек - это единое и само-согласующееся целое, составляет главное послание Адлеровой психологии. Он дал своей теории название “Индивидуальная психология”, потому что на латыни “individuum” означает „неделимый“, т.е. сущность, которая не должна делиться.

Адлер исходит из того, что ни одно проявление жизненной активности человека не должно рассматриваться в изоляции, а только в соотношении с личностью как единое целое. Индивид представляет собой неделимое целое как по отношению взаимосвязи между мозгом и телом, так и по отношению его психологической жизни.

По убеждению Адлера, главное требование к индивидуальной психологии состоит в том, чтобы доказать это единство в каждом индивиде: в его мыслях, чувствах, действиях, в так называемом сознании и в бессознательном поведении, в каждом проявлении личности.

Рассмотрение человека, как органическое целое, требует единого психодинамического принципа. Адлер вывел его из самой жизни, а именно из того обстоятельства, что мы не можем представить себе жизнь как непрерывное движение в направлении роста и развития. Только при движении в направлении личностно значимых целей индивид может восприниматься как единое и само-согласующееся целое.

Утверждая, что человек стремится к совершенству, Адлер исходит из соображений, что люди не отталкиваются от внутренних или внешних причин, а скорее всего, перемещаются вперед - они всегда находятся в движении к личностно *значимым жизненным целям.*

Цели, которые люди ставят перед собой, а также и индивидуальный путь к их достижению, дают ключ к пониманию того, какое значение они придают своей жизни. По мнению Адлера, эти важные для индивида цели в значительной степени выбираются индивидуально и представляют собой постоянное стремление к совершенству человека, способного планировать свои действия и определять свою собственную судьбу.

Достигая намеченные цели, люди, не только повышают свою самооценку, но и находят свое место в жизни.

Признавая значение наследственности и окружающей среды в формировании личности, Адлер настаивает на том, что индивид - это „нечто“ большое, которое представляет собой продукт только этих двух влияний.

Он считает, что люди обладают *творческими силами***,** которые обеспечивают возможность распоряжаться своей жизнью - свободная, осознанная активность является определяющей чертой человека. Эта творческая сила влияет на человеческий опыт, выражающийся как восприятие, память, воображение, фантазия и мечты. Она делает каждого человека самоопределяющимся индивидом, архитектором своей собственной жизни.

Именно убежденность в творческой природе свободы человека, более чего-либо другого, заставляет многих психологов считать Адлера предвестником современной гуманистической психологии.

Адлер рассматривает человека не только как целостную систему взаимосвязей, взятых по отдельности, но и как интегральную составляющую часть больших систем - семьи, сообщества: „Индивидуальная психология рассматривает и исследует индивида, включенного в общество. Мы отказываемся рассматривать и изучать человека в изоляции от него”(Adler, 1956:2).

Ведущим в теории Адлера является положение, согласно которому целостное поведение человека проистекает из социального контекста и является сущностью человеческой природы, которая может быть исследована через понимание социальных отношений. Более того, у каждого человека имеется естественное чувство

общности, или социального интереса – это врожденное стремление включиться во взаимные социальные отношения сотрудничества.

Таким образом индивидуальная психология выводит на передний план с необходимой гармонией объединение и сотрудничество между человеком и обществом, а конфликт между ними считается неестественным. Акцент, поставленный на социальные детерминанты поведения, настолько важен в концепции Адлера, что он приобретает репутацию первого социального психолога в современной теории психологии.

Адлер придерживается феноменологических традиций и убежден, что поведение всегда зависит от мнения людей о себе и от окружения, в которое они должны вписаться. Люди живут в созданном ими мире, в соответствие с их собственными „схемами апперцепции". Эти взгляды предопределяют связь с феноменологическим направлением в психологии и творчестве Карла Роджерса.

Адлер доказал, что люди способны мотивировать себя фиктивными целями – это личные мнения о настоящих и будущих событиях, регулирующих их поведение. Например, человек может в своей жизни руководствоваться таким кредо "честность – самая хорошая политика", или "каждый за себя", или уверенностью в том, что в загробной жизни добродетель будет вознаграждена, а порок - наказан.

Адлер допускает, что люди живут в соответствии со своими личными убеждениями, независимо от того, объективно реальны ли они или нет: „Доползает ли ядовитая змея до моих ног или просто я думаю, что она ядовитая - эффект будет одним и тем же"(цит. по Ansbacher, 1971, p. 58). В Адлеровой схеме поведение ярко отражает индивидуальное субъективное восприятие реальности.

Сильная привязанность Адлера к свободе раскрывается в следующей цитате: "Мы придерживаемся такого мнения, что в жизни человека нет ничего причинно обусловленного. И поскольку каждый феномен чем-то отличается от другого, то в психологии мы не можем говорить о причинности или детерминизме"(Adler, 1956, p.91). Отбрасывая концепцию о психическом детерминизме, Адлер доказал,

что личность каждого индивида является его собственным творением. Концепция о творческом “Я” тоже является воплощением положения о свободе в системе Адлера. Творческая сила человека играет, в конце концов, жизненно важную роль в создании определяющих фиктивных целей и их результата, т.е. стиля жизни.

Полное принятие Адлером положения холизма отчетливо видно в почти всех элементах его системы. Как раньше было отмечено, Адлер даже назвал разработанное им направление “Индивидуальной психологией”, чтобы подчеркнуть свой холистический взгляд на человека как на неделимую и постоянную сущность.

“Не забывайте самого важного факта: ни наследственность, ни окружение являются определяющими факторами. Они лишь обеспечивают исходную основу развития и влияния, на что индивид отвечает, используя свою творческую силу” (Adler, 1956, p.24). Этим заявлением Адлер ясно определяет свою позицию по отношению конституционализма – инвайронментализма.

У Адлера определенно берет перевес рациональность. Это особенно видно в его концепции о творческом “Я”. Творческая сила дает людям возможность формировать цели, принимать решения и строить различные жизненные планы, сопоставимые с их целями и ценностями. В основе его идей творческие силы требуют признания рациональности.

По мнению Адлера, стиль жизни основан на непрерывном преследовании индивидом фиктивных целей, представленных в таком виде, в котором сам индивид их воспринимает в настоящий момент.

Адлер является сторонником идеи об активности личности. В его теории причины поведения всегда находятся внутри индивида, особенно в крайнем, устремленном в будущее стремлении к превосходству и совершенству.

Иллюстрация отношения Адлера к гомеостазу и гетеростазу находится в его следующем утверждении: „Движение от минуса к плюсу является бесконечным. Стремление снизу вверх никогда не прекратится”. Адлер является сторонником принципов гетеростаза. В этом его высказывании ясно видна идея увеличения напряжения за

счет постоянного стремления двигаться “от минуса к плюсу” и “снизу вверх”(Adler, 1930, p.398).

Сильное влияние на идеи Адлера оказала книга Вайингера “Философия возможного”, которая стала и его философией, носящей название „идеалистический позитивизм”. Адлер убежден, что воображаемые объекты, даже находящиеся в противоречии с реальностью, имеют огромную практическую роль и необходимы для человеческой жизни.

Литература:

1.**Adler, A.** (1930). The pattern of life. New York: Holt, Rinehart and Winston

2.**Adler, A.** (1956). *The Individual psychology of Alfred Adler: A systematic presentation of selection from his writings.* H.l.&R.R. Ansbacher (Eds.) New York: Basis Books

3.Ansbacher, H. L. (1971). *Alfred Adler and humanistic psychology*. Journal of Humanistic Psychology, 11, 23 – 63.

4.Стойкова, Ж., Ф. Кс. Уолтън.(2011). *Подход към разбиране на ценностната система на клиента в първата консултативна сесия*. Тракийски университет. Медиа СИСТЕМИ. Стара Загора

5.Уолтън,Ф., Ж. Стойкова(2010). *Съвременни адлериански профили.* Стара Загора: Издателство «АБ».

6.Хьелл Л. , Зиглер Д.(2005). *Теории личности*. Санкт Петербург: Питер.

Лекция 5

СОЦИАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ: ЧУВСТВО НЕПОЛНОЦЕННОСТИ И КОМПЛЕКС НЕПОЛНОЦЕННОСТИ

СТРЕМЛЕНИЕ К ПРЕВОСХОДСТВУ И КОМПЛЕКС ПРЕВОСХОДСТВА

А. Адлер убежден в том, че главной целью теории личности является то, чтобы она служила терапевтам для экономичных и

полезных ориентиров, а также, несомненно, каждому человеку для его психически здорового поведения. В этом смысле, он создал довольно экономичную теорию о личности, гласящую, что в основе каждого теоретического утверждения лежит ограниченное количество ключевых концепций и принципов.

Эти принципы и концепции могут быть распределены в семь групп:

- чувство неполноценности (*inferiority feelings);*
- компенсация и сверх-компенсация *(compensation and overcompensation);*
- стремление к превосходству (*striving for superiority);*
- стиль жизни (*style of life);*
- социальный интерес *(social interest);*
- творческое Я *(creative self);*
- порядок рождения (*birth order);*
- фикционный финализм *(fictional finalism).*

*(*Ferguson, E. D., 2006: 4 – 16)

Чувство неполноценности и его компенсация. В самом начале своей карьеры, когда Адлер еще сотрудничал с З. Фрейдом, он опубликовал монографию под заглавием „Исследование неполноценности органов и их психическая компенсация". В этой работе он развивает идеи, дающие, по его мнению, ответ на вопрос, почему одно заболевание беспокоит человека больше, чем другое и почему болезнь поражает одни участки тела быстрее других.

А. Адлер предполагал, что у каждого индивида есть органы, которые слабее других, и это делает его более восприимчивым к болезням, которые поражают эти органы. Более того, он считал, что у каждого человека начинается заболевание именно в том органе, который более слабо развит, более неуспешно функционирует и в целом является „неполноценным" по рождению. Так, например,

некоторые люди рождаются с тяжелыми аллергиями. Эти люди могут страдать частыми бронхитами или инфекционными заболеваниями верхних дыхательных путей.

А. Адлер наблюдал людей, имеющих выраженные органические дефекты или слабости, которые стараются компенсировать их путем тренировок и упражнений, и которые зачастую постигают выдающееся мастерство и силу.

История и литература предоставляют множество примеров таких исключительных постижений, которые являются результатом усилий, положенных для преодоления дефектов данных органов. Демосфен, заикающийся в детстве, стал одним из самых видных ораторов в мире. Вильма Рудольф, страдающая в детстве физическим недугом, стала трехкратной олимпийской чемпионкой по легкой атлетике.

Разумеется, идея, что организм пытается компенсировать свою слабость, не является новой. Врачам давно известно, что если, например, одна почка функционирует плохо, другая принимает на себя ее функции и носит двойную нагрузку. Но А. Адлер первым указал на то, что этот процесс компенсирования находит место в психической сфере.

Люди часто стремятся компенсировать недостатки данного органа, но у них появляется субъективное чувство неполноценности, которое развивается в ощущение собственного психического или социального бессилия (Dreikurs, R., 1989: 28 – 33).

А. Адлер предполагал, что чувство неполноценности зарождается в детстве. Он объясняет это следующим образом: ребенок переживает очень длинный период зависимости, в течение которого он чувствует себя абсолютно беспомощным, и чтобы выжить, он должен опереться на своих родителей. Это обстоятельство

вызывает у него глубокое переживание своей неполноценности по сравнению с другими членами семейной среды, которые намного сильнее и мужественнее.

Появление ощущения неполноценности в раннем детском возрасте означает начало долгой борьбы при достижении превосходства над окружающими, а так же в стремлении к совершенству и безупречности. А. Адлер утверждает, что стремление к превосходству является основной мотивирующей силой в жизни человека. Таким образом все, что делают люди, имеет своей целью утверждение чувства превосходства и преодоления своей неполноценности.

С другой стороны, неполноценность у некоторых людей может стать неизмеримо больше по различным причинам. В результате этого появляется комплекс неполноценности – преувеличенное чувство собственной слабости и несостоятельности (Адлер, А., 1995: 10 – 11). А. Адлер описывает три вида страданий, которые испытываются с детства и способствуют развитию комплекса неполноценности: *неполноценность органов, чрезвычайно большая опека, отчуждение со стороны родителей*.

При первом страдании у ребенка с каким-либо врожденным физическим недугом может развиться чувство психической неполноценности. С другой стороны, дети кого родители балуют во всем, вырастают недостаточно уверенными в свои способности, потому что за них всегда все делали другие. Такие дети обладают глубоко вкорененным чувством неполноценности, так как убеждены, что сами они не способны преодолеть препятствия в жизни. И наконец, родительское пренебрежение к ребенку, отстранение от него может стать причиной появления комплекса неполноценности. Такие дети вступают в жизнь без достаточной уверенности в своей способности быть полезными, любимыми и ценеными по

достоинству другими людьми. Каждое из этих трех видов страданий в детстве может сыграть решающую роль при появлении неврозов в зрелые годы.

Стремление к превосходству. А. Адлер убежден в том, что стремление к превосходству является врожденным, оно порождается самой жизнью. Человек должен воспитывать это чувство в себе, если хочет реализовать свой человеческий потенциал. Еще с рождения оно присутствует в каждом из нас в виде теоретической возможности, а не реального факта.

Каждому суждено лично осуществить эту возможность своим собственным путем. А. Адлер допускает, что этот процесс начинается с пятого года жизни ребенка, когда формируется жизненная цель, как фокус нашего стремления к превосходству. В начале своего формирования в детские годы она является неосознанной, но с течением времени становится источником мотивации, силы, которая организует нашу жизнь и придает ей смысл.

А. Адлер предлагает различные дополнительные идеи о природе и действии стремления к превосходству.

В первой своей идее он рассматривает стремление к превосходству как фундаментальный мотив, который выражается в том, что ребенок осознает свое собственное бессилие и неполноценность, по сравнению с окружающими.

Во второй идее он утверждает, что это великое стремление вперед и наверх по своей природе является универсальным, оно присуще всем людям - и в норме, и в патологии.

В третьей идее превосходство рассматривается как цель, которая может приобрести как негативное (деструктивное), так и позитивное (конструктивное) направление. Стремление к превосходству приобретает негативное направление у людей со

слабыми способностями к адаптации, у таких, которые борются за превосходство посредством эгоистичного поведения и которые стремятся добиться личной славы за счет других. Хорошо приспосабливающиеся люди проявляют свое стремление к превосходству в позитивном направлении таким образом, что оно добавляет благополучия и другим людям.

В четвертой идее А. Адлер подтверждает, что стремление к превосходству связано с большой тратой энергии и с трудностями. В результате влияния этих сил уровень напряжения у индивида скорее растет, чем понижается.

В пятой идее А. Адлер рассматривает стремление к превосходству, как на уровне индивида, так и на уровне общества. Мы стремимся стать более совершенными, утверждает А. Адлер, не только как индивиды или члены общества, мы стремимся к усовершенствованию самой культуры нашего общества. В отличие от Фрейда, А. Адлер рассматривает индивида и общество обязательно в гармонии одного по отношению к другому (Adler, A., 1964).

Когда стремление к превосходству, как чувство, сильно преувеличено в результате гипер-компенсации комплекса неполноценности, тогда индивид может развить *комплекс превосходства.*

Этот комплекс выражается в тенденции преувеличения собственных физических, интеллектуальных и социальных способностей. Человек, находящийся под властью комплекса превосходства, обычно выглядит высокомерным, эгоцентричным и саркастичным хвастуном. Он создает впечатление, что в состоянии принять себя и может ощущать свою значимость только, когда доминирует. Например, человек внушает себе, что непременно должен продемонстрировать все, что знает о кинозвездах, и делает

это при каждом удобном случае, предлагая свои знания каждому, кто его слушает. Он даже может игнорировать все остальные темы, лишь бы доказать, что знает о кинозвездах больше других. В некоторых случаях сверх-компенсация представляет собой преувеличение сильного стремления преодолеть постоянное чувство неполноценности.

Литература:

1. **Уолтън,Ф., Ж. Стойкова**(2010). *Съвременни адлерианski профили.* Стара Загора: Издателство «АБ».
2. **Адлер, А.,** (1995), *Индивидуална психология – практика и теория.* Част I. София: Здраве и щастие.
3. **Adler. A**., (1964), *Social Interest: A Challenge to Mankind*. Capricorn Books, New York
4. **Dreikurs, R.,** (1989), *The Life Plan and the Life Style. Fundamentals of Adlerian Psychology*. Adler School of Professional Psychology. Chicago, Illinois.
5. **Dreikurs, R.,** (1989), *The Fictive Goals – The Masculine Protest. Fundamentals of Adlerian Psychology.* Adler School of Professional Psychology. Chicago, Illinois.
6. **Ferguson, E. D.,** (2006), *Adlerian Theory: An Introduction*. Chicago: Adler school.

Лекция 6

КОНЦЕПЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕРЕСА

Концепция социального интереса отражает глубокое убеждение А. Адлера, что люди являются социальными созданиями и, если они хотят более глубоко изучить себя, то они должны рассматривать свои отношения с другими в социально-культурном контексте, в котором живут.

Выражение „социальный интерес" произошло от немецкого неологизма *Gemeinschafttsgefuehl* и значение этого термина невозможно перевести на другой язык одним словом или фразой. Оно означает понятия, близкие по смыслу таким словосочетаниям, как „социальное чувство", „чувство общности" или „чувство солидарности". Оно, кроме этого, включает в себя значение членства в человеческом сообществе, чувство идентификации с человечеством и сходство со всеми представителями человеческой расы.

А. Адлер считает, что предпоставки развития социального интереса у человека являются врожденными. Подобно другим врожденным склонностям, социальный интерес не возникает автоматически, а требует сознательного развития.

Социальный интерес развивается у человека в социальном окружении. Другие люди, и прежде всего *мать,* как и остальные члены семьи, способствуют его развитию. Именно мама, контакт с которой является первым в жизни ребенка , оказывает на него самое большое влияние, полагает огромные усилия для развития социального интереса. Поскольку социальный интерес возникает в отношениях ребенка с матерью, ее задача состоит в том, чтобы

воспитать у него чувство сотрудничества, стремление к созданию взаимосвязи и дружеских отношений, т.е. таких качеств, которые А. Адлер считает тесно взаимосвязанными между собой.

А. Адлер считает *отца* вторым по важности источником влияния на развитие социального интереса у ребенка. Отец должен иметь позитивное отношение к женщине, работе и обществу. Идеальным считается отец, который относится к своим детям, как к равным, и принимает активное участие, вместе с матерью, в их воспитании. Отец должен не допускать две ошибки: эмоциональную отчужденность и родительский авторитаризм. Дети, которые чувствуют на себе родительскую отчужденность, обычно преследуют более скорое достижение личного превосходства, чем превосходства, основанного на социальном интересе. Дети деспотичных отцов тоже начинают бороться за власть и за личное, а не за социальное превосходство.

По мнению А. Адлера, степень выражения социального интереса является удобным критерием для оценки психического здоровья индивида. Он рассматривает его как „барометр нормальности", или показатель, который может использоваться при оценке качества жизни человека. Наша жизнь является ценной только в той степени, с которой мы способствуем повышению ценности жизни для других людей.

Предшественик концепции социального интереса А. Адлера - это концепция врожденной потребности в любви и привязанности. Но что именно имел ввиду А. Адлер, используя понятие ***Gemeinschaftsgefuehl?***

Социальный интерес - это широкая концепция, которая относится к традиционным психологическим категориям и затрагивает ценности, мотивацию, отношения, чувства и поведение.

А. Адлер утверждает, что приспособление является функцией социального интереса. Индивид чувствует себя хорошо в жизни и чувствует, что его существование заслуживает этого только тогда, когда он полезен другим.

Все, кто провалился в своей жизни – неуравновешенные люди, люди с психическим расстройством, преступники, пьяницы, проблемные дети, самоубийцы, извращенные типы и проститутки – являются таковыми потому, что у них отсутствует социальное чувство. Они подходят к проблемам работы, дружбы и любви без уверенности, что могут решить их через сотрудничество.

А. Адлер говорит о социальном интересе и как о „чувстве принадлежности“.

„Единственное спасение от постоянно присутствующего чувства неполноценности - это знание и чувство того, что ты полезен, а это, в свою очередь, рождается от вклада в общее благо” (A. Adler, цит. по: Ansbacher, H. L. and Rowena, 1956: 155).

Социальный интерес раскрывает возможность перед индивидом идентифицировать себя, сотрудничать с другими, что уменьшает у личности враждебность, чувство страха, ревности и внутренние конфликты. Таким образом, социальный интерес облегчает трудности, связанные с этими проблемами, и понижает ненужный уровень стресса.

Социальный интерес повышает удовлетворение индивида различными аспектами совместной жизни с другими.

Пониженный уровень эгоцентризма, по сути своей, должен помочь человеку добиться лучшей перспективы и предотвратить личные проблемы и несчастья из-за преувеличения собственного значения (Adler, A., 1964: 33)

Социальный интерес может помочь и противодействовать чувству, которое Homey (1937) дефинировал как „базовую тревожность“, которая возникает, когда человек чувствует себя одиноким и беспомощным в потенциально враждебном мире.

Социальный интерес имеет и другие положительные аспекты проявления, кроме преодоления проблем. Исследование взаимности внутриличностного притяжения доказало, что люди, которые искренно беспокоятся за других, чаще нравятся людям и лучше принимаются обществом.

Социальный интерес и стремление к превосходству

Подробное обсуждение приложения социального интереса должно иметь ввиду его отношение к стремлению к превосходству. По мнению А. Адлера самым важным мотивом личности в его нормальной форме является мотив к завершению, исполнению или совершенству.

А. Адлер определяет эту врожденную причину как „расстилающуюся вне людей ко всем формам жизни”. Его самый короткий ответ на этот вопрос: „Жить, значит развиваться” (Adler, A.,1964: 269 – 270).

А. Адлер верит, что социальный интерес и стремление к превосходству являются вполне „совместимыми и взаимно дополняющимися”. В случаях, когда стремление к превосходству не интегрировано с социальным интересом, „его развитие останавливается, искривляется и кончается как саморазрушающаяся тенденция“ (Adler, A.,1964: 270).

Отсутствие социального интереса приводит к таким чувствам, как отчуждение и страх, которые надолго делают индивида

неспособным чувствовать себя достаточно сильным или достаточно умным, или достаточно известным, или достаточно таким, какова его личная цель превосходства.

По мнению А. Адлера, эффективное и личное удовлетворительное стремление к превосходству или осуществлению „должно включать" в себя чувство общности, участие в „деятельности, которая имеет ценность и для других, а не только для тебя самого" (Adler, A., 1956: 58).

Отсутствие общественного интереса А. Адлер определяет как „ведущее к неизбежным проблемам" на рабочем месте, в дружбе и семье. Оно увеличивает конкуренцию с другими, вызывает чувство отчуждения и страха и чувство неполноценности и неуверенности.

Без социального интереса стремление к превосходству „превращается в стремление к личному превосходству над другими, как стратегия снизить чувство опасности и малоценности. Это, однако, совсем несовместимо с действительным ростом и развитием (Adler, A., 1964: 31; 58 – 59).

Социальный интерес и прогресс человечества

Сегодня каждого волнует больше, чем когда-либо, ответ на вопрос возможен, вероятен, невозможен или абсолютно гарантирован прогресс человечества. Но даже по отношению значения прогресса имеются несогласия.

Один из основных тезисов индивидуальной психологии гласит, что эволюция приводит к успеху социального интереса, и А. Адлер обосновал это с помощью трех базовых перспектив. Этот взгляд придает индивидуальной психологии отпечаток оптимистической науки.

1) Первая перспектива может быть проиллюстрирована, как предлагает А. Адлер, на следующем примере. Обсуждая ее, он заметил, что прочитал в одном американском журнале статью, которая очень его разволновала. *Один американский мультимиллионер, у которого была очень трудная молодость и жил он тогда в нищете и голоде, хотел оградить свое потомство от подобной участи. Он проконсультировался с адвокатом, назвал ему величину своего богатства и сказал, что желает обеспечить своих потомков приблизительно до 10-го поколения.*

Адвокат начал рисовать какие-то схемы и когда закончил, обратился к своему клиенту и сказал: „Ваше богатство настолько внушительно, что Вы вполне можете обеспечить своих потомков до 10-го поколения. Но знаете ли Вы, что если сделаете это, Вы обеспечите таким образом детей, каждый из которых связан более, чем с 1 000 лицами из Вашего поколения также близко, как и с Вами?".

На базе примеров, таких как этот, А. Адлер делает вывод, что если кругозор расширится и подключатся 100 и больше поколений, то все, что люди дали от себя, хотя бы для очевидного интереса их собственных семей, является пользой для всего человечества. Он убежден, что этот „выравнивающий процесс" может замедляться иногда из-за нехватка полезного вклада, но не может быть остановлен совсем.

2) Вторая перспектива дополняет первую. „Я ставлю въопрос: „Что мы находим, когда приходим в этот мир?". Ответ: „Мы находим все полезные вклады, которые были сделаны нашими праотцами. Находим человеческие существа в их физическом и психическом развитии, социальные институции, искусство, науку, традиции, социальные отношения, ценности, образование и т.д.. Мы получаем все это, добавляем к нему, улучшаем и изменяем, всегда с чувством

дополнительной продолжительности. Это - наследство от наших предков, которое они оставили нам управлять им" (Adler, A., 1959: 7).

Сила социального интереса, который является врожденным в жизни человечества и определяет человеческую натуру, приходит в жизнь и становится продуктивным через креативную силу ребенка.

3) Третья перспектива связана с мыслью, что прогресс внешне детерминирован. Конец жизни индивида сливается с прогрессом человечества. „Даже если мы трагично взволнованы из-за увядающей или быстро увядшей жизни, то мы осознаем, что ее омоложение в следующем поколении, обогащенное предыдущим поколением, приведет к новым вкладам и прогрессу" (Adler, A., 1959: 4). Каждое новое поколение порождает новые проблемы и встречается с ними, но наследственость не может их решить, потому что они не возникали раньше. В этих случаях креативная сила ребенка и взрослого встречаются с испытанием, пока не будут открыты новые решения, а бесполезные будут устранены.

Каждое новое поколение снова борется со старыми и новыми задачами, так как вынуждено поддерживать равновесие в природе. Это равновесие может быть постигнуто, по учению А. Адлера, только в комбинации энергии индивида с познанием, собранным предыдущими поколениями.

Эта комбинация должна суметь преодолеть проблемы новой ситуации. А. Адлер убежден, что в холистической связи между человеком и космосом прогресс будет управлять до полного упадка рода человеческого (Adler, A., 1959: 5).

Литература:

1 Драйкурс Е. (2016) Въведение в теорията индивидуалната психология. Стара Загора: АИ Тракийски университет

2 Стойкова Ж.(2016) Възрастово развитие и еволюция на социалния интерес .Съюз на учените-Стара Загора

3 Стойкова, Ж., Ф. Кс. Уолтън. *Подход към разбиране на ценностната система на клиента в първата консултативна сесия*. Тракийски университет. Медиа СИСТЕМИ. Стара Загора,

4 УолтънФ., Ж. Стойкова (2010) Съвременни адлерианскипрофили. Стара Загора: Издателство «АБ».

5 Ansbacher, H. L. and Rowena, (Eds.) (1956) *The Individual psychology of Alfred Adler: A systematic presentation of selection from his writings.* H.l.&R.R. Ansbacher New York: Basis Books.

6 Adler. A., (1964), *Social Interest: A Challenge to Mankind*. Capricorn Books, New York.

7 Adler, A., (1959), *The Progress of Mankind.* In: Adler, K. D. Deutsch. eds., Essays in Individual Psychology. Grove Press Inc., New York, Evergreen Books, LTD. London, , pp. 3 – 8.

8 Ansbacher, H. L., (1959), *Social Interest, an Adlerian Rationale for the Rorschach Human Movement Response.* In: Adler, K. D. Deutsch. eds., *Essays in Individual Psychology*. Grove Press Inc., New York, Evergreen Books, LTD. London, pp. 41 – 45.

Лекция 7

СПОСОБЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕРЕСА

Измерение социального интереса. Виды шкал

Измерение социального интереса, в первую очередь, было связано с использованием популярных тестов и шкал, а впоследствие и с созданием собственного инструментариума.

Исследование социального интереса является провокацией для ряда поколений адлерианских психологов, в числе которых такие известные имена, как: Рой Керн, Уильям Карлет, Даниэль Экштайн, Мэри Уилар, К. Б. Грийвер, Дж. Кренделл и др. Большинство из перечисленных авторов создали свой собственный инструментариум, включающий в себя шкалу измерения социального интереса, которая составлена в соответствии с Адлеровой концепцией.

Шкала SIS Дж. Кренделла

Один из современных адлерианских исследователей Дж. Кренделл составил шкалу измерения социального интереса. Принятая Дж. Кренделлом стратегия представляет собой попытку развить полезную единицу измерения социального интереса в его более узком значении. Фокус был поставлен на „точном” измерении социального интереса или „интереса озабоченности о других” (Crandall, J., 1981: 23). Нужно признать, что этот метод не включает в себя полное измерение объекта социального интереса.

Выбранная мера спроектирована для оценки степени интереса и озабоченности данной личности о других.

Вторая цель была направлена к развитию такой шкалы, которая сравнительно освобождена от влияния каких-либо тенденций респондента давать угоднические или социально желаемые ответы. С точки зрения исследовательских целей Дж. Кренделл находит важным использовать сравнительно короткую и простую шкалу оценок. Эти характеристики делают ее подходящей, прежде всего, для групповых исследований, тогда как для индивидуального диагноза и консультирования эта шкала имеет довольно ограниченные возможности.

Шкала социального интереса Дж. Кренделла (SIS) требует от исследуемого лица выбрать из двух черт ту, которую считает более ценной и важной. Каждая пара включает в себя следующее: одна черта, тесно связанная с социальным интересом, например: „помогающий – сострадательный – толерантный", и одна, которая является неуместной – „понятливый – аккуратный – способный". В инструкции к исследуемым лицам сформулирован вопрос, какую из этих пар названных черт человек *хотел бы иметь*.

Тест содержит в себе 24 пары человеческих качеств. Некоторые черты использованы дважды, но в различных комбинациях. Анализ айтемов выражен по 15-бальной шкале, названной „Личностые черты. Шкала оценки". Эта шкала включает в себя 9-фоновые пары черт, которые не имеют отношения к исследуемым проблемам.

Результаты исследуемых лиц вычисляются с учетом количества характеристик социального интереса, которые выбраны и могут варьироваться от 1 до 15. Шкалу оценки можно заполнить самостоятельно и она является подходящей для любого возраста, старше ученика средней школы. Вся информация о надежности шкалы была получена студентами колледжа. Дж. Кренделл ожидал,

что результаты теста SIS будут иметь положительную корреляцию с психологическими феноменами, как эмпатия, сотрудичество и альтруистичное поведение, и будут иметь отрицательную корреляцию с враждебностью, антиобщественным поведением и т.д. Дж. Кренделл начал свои исследования с созданного им теста с контингентом криминальных преступников, потому что криминальное поведение часто вспоминал А. Адлер, как ясный пример отсутствия социального интереса. Тест SIS был использован для исследования криминальных преступников от 19 до 26 лет в государственной наказательной институции в штате Нью Йорка, осужденных за распространение наркотиков и даже за убийство (Crandall & Reimanis 1976). Во время отбывания наказания заключенные были включены в образовательные программы. Результаты этого исследования сравнивались с такими же результатами у другой пары лиц: первая включала 38 первокурсников университета с 18 до 22 лет, а вторая – работающих в университете в Айдахо, занятых в различных непреподавательских профессиях в возрасте с 21÷ 63 лет. Результаты этого исследования показали, что у заключенных величина социального интереса равна (6,37), что значительно ниже, чем у первокурсников (8,29) и служащих (8,80).

Поведение сотрудничества. Дж. Кренделл и Т. Харрис используют для оценки степени сотрудничества игру для двоих под названием „Дилемма заключенного”, так как приходят к выводу, что она является полезным критерием для измерения при данной цели (см. Vinacke, 1969, In: Crandall, J., 1981: 27).

Два человека, совершивших преступление, находятся под подозрением и их допрашивают в отдельных помещениях. Если оба будут молчать, тогда при отсутствии доказательств их не осудят, т.е. оба от этого

выиграют. Дилемма, однако, для каждого заключается в следующем: „Если я буду молчать, а другой признается, то он получит более легкий приговор, потому что содействовал расследованию, а мне присудят больше, потому что я не признался“. Есть, однако, и третий вариант – если оба признаются, то осудят обоих.

Каждый из них может выбрать для себя молчание в надежде, что другой тоже ничего не скажет, или может признаться (чтобы получить более легкий приговор) и надеяться, что другой будет упорно молчать.

Участники, которые имеют низкие результаты по шкале SIS, после восьмого опыта показывают уменьшение результатов сотрудничества в четыре раза. Выводы исследования приводят к пониманию, что высокий социальный интерес приводит к сотрудничеству, которое устойчиво при всех изменениях в лице конфликтных претензий эгоизма (Crandall & Harris, 1976, In: Crandall, J., 1981: 28).

Альтруизм. Целью этого нового исследования является установление связи между уровнем социального интереса, зарегистрированного с помощью шкалы теста SIS, и желанием предоставить добровольческий труд, ориентированный к помощи пожилым людям, инвалидам и детям. Участникам в исследовании предлагается добровольно трудиться в удобное для них время и сфере действия. Ответы на это предложение психологи разделяют на две категории: отрицание и колебание у исследуемых лиц, квалифицированных как недобровольцы, и положительные ответы у исследуемых лиц, квалифицированных как добровольцы. В последующем анализе результатов исследования видно, что лица, квалифицированные как добровольцы, имеют высокий уровень

социального интереса, полученного по шкале теста SIS, которую они заполнили несколько недель до этого, во время их участия в игре „Дилемма заключенного”.

Профессиональные модели. Тест SIS Дж. Кренделла используется для оценки социального интереса при профессионально значимых исследованиях. Например, Роберт Н. Деруи, с помощью коллектива, под руководством Лаурела Адамса, исследовал социальный интерес желающих работать „манекенами”. Сам Л. Адамс в прошлом работал профессиональным манекеном. Гипотеза исследования состоит в том, что эта профессия привлекает к себе преимущественно более самовлюбленных и эгоистичных индивидов. В процедуре участвовали 3 группы лиц: профессиональные модели, служащие в университете, и безработные. Результаы исследования показали, что социальный интерес профессиональных манекенщиц более низкий (7,06) в сравнение со служащими в университете (8,48) и тех, кто находится в поисках работы (9,52). Эти результаты показывают только средние различия между тремя группами. Как и при любом исследовании групповых отличий, в группе манекенщиц тоже имеются значительные различия. В настоящем случае около 31 % из них показали более высокий социальный интерес, чем средний для университетских служащих.

Оценка эгоцентричности Дж. Е. Экснера

Дж. Е. Экснер использует тест неоконченных выражений в качестве измерения эгоцентричности, названный Self Focus Sentence Completion-тест (J. E. Exner, 1973, Crandall, J., 1981: 35). Он состоит из 30 выражений, которые необходимо закончить. При исследовании этого теста получаются два основных результата:

- результат отражает количество выражений, сфокусированных на собственном Я;
- результат, который отражает количество выражений, сфокусированных вне собственного Я.

Положительные результаты означают эгоцентричность, или по существу, противоположное социальному интересу качество. Следовательно, ожидается отрицательная корреляция между шкалой Self Focus Sentence Completion и шкалой SIS.

Шкала измерения индекса социального интереса К. Б. Грийвера (SII)

Адлерианские исследователи К. Б. Грийвер, М. С. Ценг и Б. У. Фрийдланд (1973) создали шкалу под названием „Индекс социального интереса", которая содержит в себе 32 айтема. Индекс социального интереса является инструментом, созданным для измерения социального интереса, так как он описан в концепции Альфреда Адлера (Dreikurs, R. 1950: 1 – 8).

Теоретическая база, лежащая в основе этой шкалы, состоит в понимании социального интереса, как желания своего вклада и сотрудничества в области четырех сфер жизни: работа, дружба, любовь (Adler, A., 1964: 42 – 67) и собственная значимость (Dreikurs, R., 1989: 91 – 108). Вклад создателей теста „Индекс социального интереса" – К. Б. Грийвера, М. С. Ценга и Б. У. Фрийдланда – может быть найден в создании и валидизации инструмента, который дает эмпирическую единицу измерения социального интереса, в соответствии с теорией А. Адлера и его единомышленников.

BASIS-A шкалы – основные адлерианские шкалы измерения межличностного успеха

Одна из самых современных и широко используемых шкал, которые обеспечивают информацию личностного профиля исследуемых лиц, это **BASIS-A,** авторами которой являются Уильям Карлет, Рой Керн и Мэри Уилар. В концепции создания шкалы они опираются на теорию Адлера о значении воспоминаний детских переживаний, которые дают возможность вникнуть в то, какой подход имеет личность к задачам в жизни. Психологический профиль на основе основных адлерианских шкал межличностного успеха дает возможность личности выбрать альтернативный вид поведения, который возможен в различных обстоятельствах. Основные адлерианские шкалы для межличностного успеха измеряют некоторые аспекты жизни, которые являются частью личностного „тактического плана“. Таким образом, основные адлерианские шкалы межличностного успеха дают возможность лучше понять некоторые убеждения, которые личность использует в своей жизни.

Тест BASIS-A содержит шкалы, включающие в себя следующие интерпретации:

Социальный интерес. Высокие значения по этой шкале показывают, что личность чувстует себя частью группы, что является одним из аспектов социального интереса. Эта шкала определяет такую личность как отзывчивого человека, ориентированного к людям и сотрудничеству. Высокие результаты показывают еще, что в детстве респонденту нравилось быть в группе с другими детьми. Он чувствовал себя хорошо и спокойно и воспринимал семейный опыт, как приятный, с уверенностью, что занимает важную позицию в своей семье.

Во взрослом возрасте респондент чувствует себя приятно в атмосфере группы. Обычно он общительный, склонный к сотрудничеству, отзывчивый к другим людям, способный разговаривать откровенно с ними, сочувствовать им. Когда возникают конфликты, он ищет решение проблем и может быть уверенным, что его считают частью „коллектива”.

Низкие показатели по шкале социального интереса показывают, что респонденты, вероятно, чувствуют себя более удобно и творчески, когда им предоставляется возможность делать что-либо самостоятельно и предпочитают общаться с одним человеком или только с несколькими в обстановке минимального стресса. Вероятно, такой индивид предпочитает работать самостоятельно в ситуации, в которой ожидаемые от него результаты являются такими, с которыми, по его убеждению, он может справиться.

Другие основные шкалы:

Подчинение правилам. Высокие показатели по этой шкале показывают, что респондент желает знать, что от него ожидают и какие действуют правила, чтобы иметь возможность понять, как ему себя вести подходящим образом. Выражена склонность к согласию и избежанию конфронтации.

Низкие показатели выражают склонность к независимому мышлению, отсутствию страха из-за противоречий и поиска возможности для выражения собственного мнения. Они могут быть индикатором наличия агрессивности и способности видеть „вещи крупным планом”. Эта склонность к свободному мышлению может быть преимуществом во многих ситуациях.

Принятие ответственности. Высокие показатели по этой шкале показывают, что респондент склонен принимать на себя ответственные обязанности в группе, что включает в себя выдачу указаний и руководство другими людьми. Вполне вероятно, что он имеет самоуверенное, ответственное отношение к жизни, склонность к целенаправленности и даже способность требовать от других качественного выполнения работы.

Низкие паказатели предполагают отсутствие желания принимать на себя и выполнять руководящую роль. Респондент может принимать на себя ответственность, когда возникает такая необходимость, но предпочитает не использовать свою энергию для этого.

Потребность в одобрении. Высокие показатели по этой шкале показывают, что респондент чувствует себя лучше всего, когда люди выражают ему признание и одобрение его успехов. Низкие показатели являются признаком отсутствия интереса к одобрению и признанию со стороны других людей.

Предосторожность. Высокие показатели по этой шкале показывают, че предосторожность является важной чертой характера данного респондента. Вероятно он является чувствительным к знакам окружающей среды и к другим людям, умеет анализировать невербальное поведение. Возможно и то, что его не интересует, что думают другие о нем, и способен действовать, не беспокоясь о последствиях. Низкие паказатели выражают убеждения респондента, что жизненные проблемы могут быть решены и его потребности будут удовлетворены.

Тест содержит и 5 вспомогательных шкал, чья интерпретация, по мнению авторов, помогла бы правильной оценке личностного профиля. Они могут быть описаны коротко следующим образом:

Строгость. Эта шкала показывает стремление к преувеличению трудностей из детского опыта.

Право на внимание. Шкала отображает желание респондента получать специальное внимание.

Нравиться всем. Высокие показатели по этой шкале показывают, насколько важно респонденту получать одобрение других.

Стремление к совершенству. Эта шкала выражает уверенность исследуемого лица в том, что оно, скорей всего, имеет способности справляться с жизненными ситуациями.

Мягкость. Шкала отражает склонность оценивать свое детство в очень положительном свете и недооценивать отрицательные события. Это может стать преимуществом при решении трудных ситуаций.

Авторы шкал Уильям Карлет, Рой Керн и Мэри Уилар убеждены, что воспитание в семейной среде создает необходимые условия для того, чтобы найти свое собственное место и стимул в жизни.

Основные адлерианские шкалы межличностного успеха пытаются помочь найти ответ на вопрос о собственной идентичности и возможности более успешного выбора в жизни. Смыслом создания личностного профиля является осознание убеждений, которые стоят за каждым поступком. Это может изменить способ мышления, и как следствие и сами действия. Авторы этих шкал верят, что было бы

полезно, если бы результаты теста направляли к мысли о возможном идеальном профиле.

Шкала социального интереса Кренделла SIS (Social Interest Scale) (Crandall, 1975, 1984)

Эта шкала содержит 24 пары слов, которыми каждый человек может описать себя. Нужно выбрать то слово из каждой пары, которое лучше всего характеризует его личность. Результаты могут быть интерпретированы следующим образом:

Низкий уровень. Люди в этом диапазоне часто воспринимаются остальными как лица, показывающие недостаточный интерес, симпатию или заботу о других людях.

Средний уровень. Средние показатели в этом диапазоне оцениваются другими следующим образом: эти люди не так уж сильно озабочены благосостоянием человечества, но и не являются отъявленными самолюбами. Такой человек в действительности может быть вполне озабочен благосостоянием других. Его общественный интерес, однако, может быть сфокусирован на определенных людях, вызывая у других чувство, что он не особенно озабочен общим состоянием человечества.

*Высокий уровень.*Если человек находится в этом диапазоне, значит другие люди, вероятно, видят в нем человека, искренно обеспокоенного за гуманитарные проблемы общества.

Литература:

1. Стойкова Ж.(2016) Възрастово развитие и еволюция на социалния интерес .Съюз на учените-Стара Загора

2. Adler. A., (1964), *Social Interest: A Challenge to Mankind*. Capricorn Books, New York.

3. Dreikurs, R., (1989), *Fundamentals of Adlerian Psychology*. Chicago, Illinois: Adler School of Professional Psychology.

4. Dreikurs, R., (1989), *Fundamentals of Adlerian Psychology*. Chicago, Illinois: Adler School of Professional Psychology. (Original work published in 1950)

5. Curlette, W., M. Wheeler & R. Kern, (1993, 1997), *BASIS-A Inventory Interpretive Manual: A Psychological Theory.* Highlands, NC: TRT Associates, Inc*.*

6. Curlette, W., M. Wheeler & R. Kern, (1993, 1997), *BASIS-A Inventory Technical ManuaL TM* Highlands, NC: TRT Associates, Inc.

7. Crandall, J. E., (1981), *Theory and measurement of social interest: Empirical tests of Alfred Adler's concept.* New York: Columbia University Press.

8. Crandall, J. E., (1975), *A Scale of Social Interest*. Journal of Individual Psychology, 31,187 – 195.

9. Crandall, J. E., (1981). *Theory and measurement of social interest: empirical tests of Alfred Adler's concept*. Columbia University Press, New York.

10. Greever, K. B., M. S. Tseng, **B. U. Friendland,** (1973), *Development of the Social Interest Index*. Journal of Consulting and Clinical Psychology. Vol., 41. No 3, pp 454 – 458

11. Eckstein, D., R. Kern, (2009), *Psychological Fingerprints*. Kendal Hunt Publishing Company, Dubuque.

Лекция 8

АКТУАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕРЕСА

Исследование развития социального интереса у недоношенных детей, которые воспитываются в детских домах

Проблема „недоношенные дети”

По конвенциональному определению Всемирной Организации Здравоохранения 1948 г. недоношенным считается каждый новорожденный ребенок, который при рождении весил меньше 2 500 г. В 1961 г. была сделана попытка некоторого уточнения этого понятия, при которой эксперты в этой области при Всемирной Организации Здравоохранения предложили заменить термин „недоношенность” словами „малая телесная масса при рождении”, так как практика показала, что с 20% до 30 % детей рождаются весом под 2 500 г. Действительно, здесь можно разграничить две различные проблемы у новорожденных с малым весом. Одна из них - это преждевременные роды, что означает, что ребенок уже был готов к жизни вне утробы матери. Другая же проблема состоит в том, что маленький вес новорожденного представляет собой задержку внутриутробного развития. Первый вид новорожденных обычно плохо питаются и их нужно постоянно уговаривать, тогда как второй вид младенцев голодали ранее и после рождения имеют волчий аппетит. Вполне возможен и вариант, в котором преждевременно рожденный ребенок имеет вес ниже нормы.

В зависимости от веса новорожденного принята *классификация недоношенности.*

Причин рождения недоношенных детей много, они разнообразны и часто действуют одновременно. Их можно разделить на три большие группы:

- *социально-экономические: они связаны с* отсутствием или недостатком медицинской помощи, плохим питанием (недостаточным приемом белка) во время беременности, приемом наркотических веществ, плохими жизненными условиями, вредными условиями труда.
- *социально-биологические:* к *социально-биологическим факторам* можно отнести рождение недоношенного ребенка чаще всего очень молодой матерью – моложе 20 лет, как и матерью в возрасте старше 35 лет, в случаях, когда это первые роды.
- *клинические факторы:* к группе *клинических факторов* относятся заболевания матери; заболевания плода: внутриутробная инфекция, хромозомные заболевания.

В Европе, в частности в Болгарии, некоторые недоношенные дети поступают из роддома в медико-социальные учреждения по медицинским индикациям. Многие из них остаются и воспитываются в этих институциях из-за того, что родители не способны заботиться о них в данный момент. Иногда направление ребенка в детский дом является единственным выходом для матери-одиночки, у которой нет финансовой, общественной и моральной поддержки. Одна часть из этих детей находятся в серьезной рисковой ситуации по медицинским показателям и родителям приходится исключительно трудно заботиться о них в домашних условиях. В действительности, во многих таких случаях речь идет о недоношенных младенцах, которые должны находиться под защитой симбиотической связи или о новорожденных, от которых мать отказалась.

Недоношенность характеризуется морфологическим несовершенством всех органов и функций. От функциональной незрелости коры мозга зависит своеобразная реактивность младенца.

Психомоторное развитие недоношенных детей отличается задержкой в появлении и в точности движений, а это оказывает влияние на состояние всех остальных показателей.

Особенности нервно-психического развития недоношенных детей связаны с некоторыми неврологическими отклонениями от нормального развития: задержка умственного развития и двигательных функций; судороги; отклонения в поведении и в эмоциональной сфере; расстройства сетивных органов.

Задержка развития в утробе матери может оказаться исключительно важной для раннего развития мозга, что, в свою очередь, приводит к низкому уровню коэффициента интеллигентности и развития навыков.

Нервно-психическое развитие недоношенных отличается задержкой в развитии движений, речи и навыков, причем такое опоздание, прежде всего, заметно у детей с большим сроком недоношенности.

Одно исследование детей, рожденных до 29-ой гестационной недели, показало, что по мнению учителей и родителей их эмоциональные проблемы, трудности сосредоточиться и развитие отношений с другими детьми проявляются в гораздо большем объеме, чем у других учеников. Несмотря на эти проблемы, такие дети не показывают каких-либо серьезных нарушений в поведении, таких, как: агрессия, наркотики или депрессия.

Исследование молодых людей в возрасте 18 и 19 лет, рожденных до 33-ей гестационной недели, показало, что они имеют личностные

качества, которые отличаются от контрольной группы, и определены как более нервные и менее экстравертные.

Индивидуальное развитие каждого недоношенного ребенка – это сложный, рисковый и требующий большого внимания и забот процесс. Степень риска отставания в развитии у недоношенных детей больше, если они брошены своими родителями (прежде всего, матерью) и воспитываются в детском доме.

Основной характеристикой, которая отличает недоношенных детей от всех остальных, является незрелость нервной системы и в начале жизни невозможно прогнозировать обратимость этого факта в будущем.

Нервно-психическое развитие у недоношенных детей отстает в сравнение с возрастом развития доношенных детей и это еще больше увеличивается в случаях, когда они растут в детском доме.

Проведенное нами исследование ориентировано к анализу последствий психического и физического развития детей, которые недоношены и брошены своими родителями. Цели были сфокусированы на исследовании динамики психомоторного развития недоношенных детей в детских домах.

В ходе исследования был использован тест Lezine-Brunet для оценки психического и двигательного развития ребенка от 0 до трех лет. Организация исследования включает в себя наблюдение и оценку выполнения критериев психомоторного развития недоношенных детей от 0 до 3 лет.

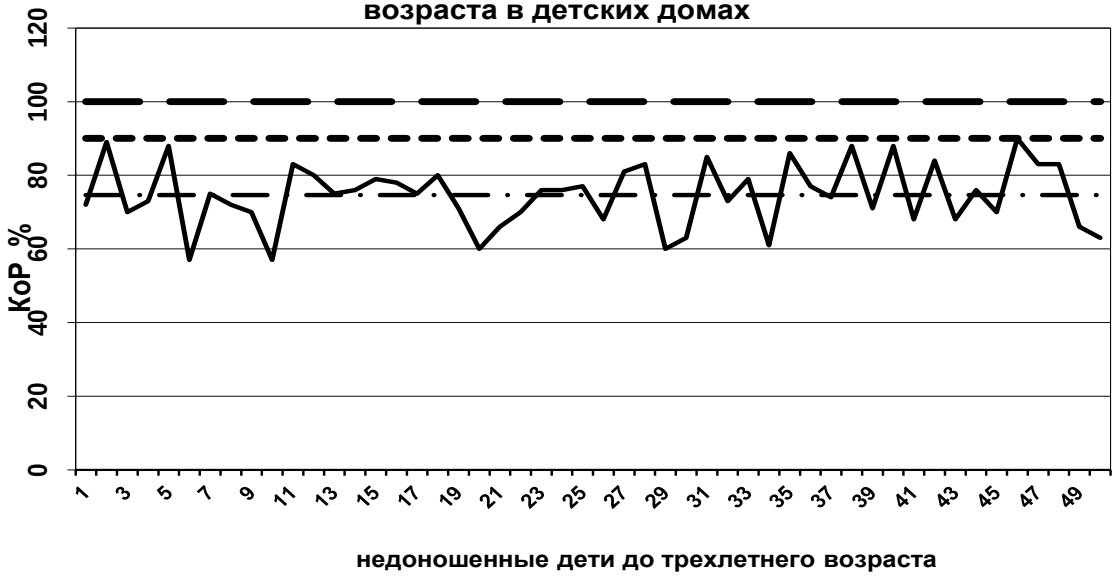
Результаты исследования и интерпретация

Результаты исследования получены на базе определения квотиентов психомоторного развития *недоношенных детей* в детских

домах от 0 до 3 лет и их взаимное сравнение. Это относится как к общему развитию, так и к его отдельным показателям.

Средний квотиент психомоторного развития недоношенных детей в детском доме равен 74,66 %. Он значительно ниже среднего квотиента психомоторного развития детей в норме, которые воспитываются в детском доме (88%) и в семье (100%).

График 2.1 Кривая общих квотиентов психомоторного развития недоношенных детей от 0 до трехлетнего возраста в детских домах

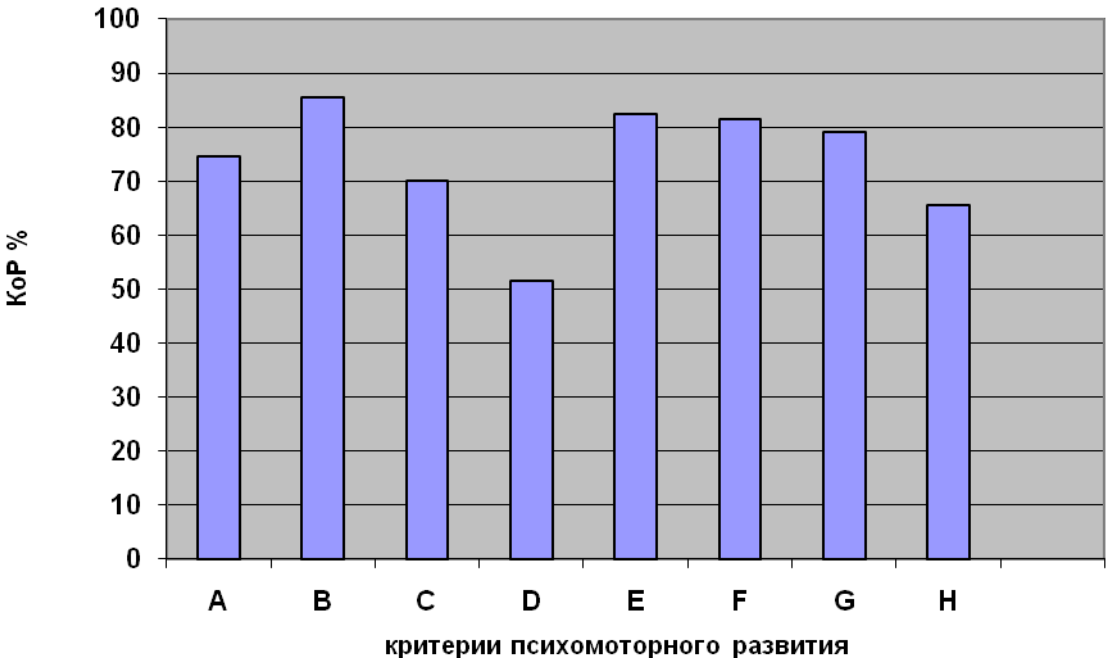


Средний квотиент психомоторного развития недоношенных детей в детских домах попадает в зону так называемых граничных случаев, по критериям качественных стандартов для отчета результатов теста.

Таблица 2.1 Средний КоР психомоторного развития недоношенных детей в социальных институциях от 0 до 3 лет

	Критерии	Средний квотиент
A	**Общее психомоторное развитие (ПМР)**	74,66
B	**Моторика**	85,48
C	**Сенсорика**	70,00
D	**Речь**	51,42
E	**Эмоционально-социальное развитие**	82,50
F	**Умения**	81,39
G	**Навыки**	79,13
H	**Доизобразительное икусство**	65,62

График 2.2 Величина квотиентов психомоторного развития недоношенных детей от 0 до 3 лет в детских домах



Легенда

A Общее психомоторное развитие (ПМР)

B Моторика

C Сенсорика

D Речь

E Эмоционально-социальное развитие

F Умения

G Навыки

H Доизобразительное искусство

Один из самых отстающих критериев в развитии недоношенных детей, растущих в социальных институциях, это - развитие речи.

Анализ результатов средних показателей квотиента развития речи у недоношенных детей является особенно интересным. Из данных исследования видно, что **это -** *возможно самые низкие результаты,* по сравнению с остальными критериями психического развития – Кор = 51.42 % для возраста от 0 до 3 лет. В соответствии с современными тенденциями использования социально-этической лексики при описании различных затруднений в развитии детей, можно назвать этот уровень „критическим отставанием".

График 2.8. Кривая квотиенов развития речи недоношенных детей в детских домах от 0 до трехлетнего возраста

Очевидно, что отсутствие фигуры матери влияет больше на психическое развитие ребенка, чем на физическое и физиологическое. Задержка в развитии речи у детей, растущих не в семейной среде, констатировано в исследованиях и других ученых, напр. В. Манова-Томова. (Манова-Томова, В., 1974: 203).

Анализ результатов выглядел бы более закономерным, если бы было учтено то обстоятельство, что недоношенный ребенок, растущий в детском доме, „теряет свою мать дважды": один раз при преждевременных родах – как физическую среду, и еще раз – как неповторимую психическую среду.

Такие авторы, как А. Валлон, Д. Боулби, Р. Шпиц, Т. Б. Бразелтон, Н. Верие, Д. Чемберлен, рассматривают жизнь новорожденного, как естественное продолжение внутриутробной связи матери и ребенка. Эта связь начинается с зачатия и представляет собой континуум из физиологических, психических и духовных событий, которые берут свое начало в утробе матери и продолжаются в послеродовый период. Когда эта связь прервана путем расставания с биологической матерью, переживание того, что он брошен, как и сама потеря матери, неизгладимо „запечатывается" у ребенка и причиняет ему травму на „клеточном уровне" (Н. Верие). Цитированные авторы приводят очень много доказательств, что новорожденный ребенок чувствует отсутствие матери на физическом и эмоциональном уровне и это приводит к переменам в динамике его психомоторного развития.

Все вышеперечисленные авторы объясняют в одной или другой степени, почему потеря матери доводит до задержки в общем психическом развитии ребенка, но все еще нет

удовлетворительного объяснения факту, что эта потеря отражается наиболее критическим образом именно на развитие речи. Совершенно неудовлетворительно (даже неверно) распространение объяснения, что в социальном доме дети живут в изоляции от социальной среды, редко слышат человеческую речь и в результате этого они начинают говорить поздно. Даже если есть какая-то истина в этих доводах, то она частична. Данные одного из последних исследований по этому вопросу, проведенного Комитетом по защите детей, показывает, что фоновая среда в социальных домах достаточно насыщена речью. Следовательно, объяснение результатов этого исследования и других предшествующих (В. Манова-Томова) надо искать в другом.

Одним из способов найти ответ на этот вопрос и сделать интерпретацию полученных результатов является идея А. Адлера о незаменимой роли матери в развитии социального интереса у детей. Речь - это специфическая человеческая способность, которая может развиваться только в человеческом окружении. Человеческая речь имеет различные функции и одна из самых важных из них - это интерактивная, социальная функция, которая направляет и выражает интерес ребенка к другим. Социальный интерес возникает в отношениях ребенка с матерью и ее задача состоит в том, чтобы воспитать у него чувство сотрудничества, стремление к установлению взаимосвязи и дружеских отношений с остальными. Социальный интерес предполагает активное общение, внимание к другим в окружающей среде и их понимание. При отсутствии фигуры матери и недоразвитом социальном интересе ребенок использует свою речь только как средство для коммуникации, чтобы сообщить о своих потребностях. Так как основные потребности ребенка в пище, воде, тепле, крыше над

головой удовлетворены в детском доме, то он не находит особой необходимости развивать богаче и полноценнее свою речь. В социальном доме ребенок не использует или гораздо позже учится использовать свою речь, как средство для сотрудничества и взаимосвязи. Причиной тому является отсутствие его матери, миссия которой показать ему эту функцию речи и помочь ему ее развить. Одним из доказательств в подтверждение этого объяснения является тот факт, что дети в социальных домах имеют сравнительно хорошо развитую пассивную речь, но активная у них выражена гораздо слабее.

Результаты этого исследования, как и все другие приведенные взгляды цитированных выше авторов, подводят нас к идее А. Адлера, что в жизни каждого человека есть одна незаменимая личность – это его мать, чье отсутствие может изменить не только его жизнь, но и динамику его психического развития.

Социальный интерес, мотивация к достижению успехов и профессиональная ориентация

Многие науки открыли положительную связь между любознательностью и приспособлением (Maw&Maw, 1970; McReynolds, Acker & Pietila, 1961; White, 1959 b; Harlow, 1953; Hebb, 1955; Hunt, 1965).

Роберт Уайт (White, R.,1959) приходит к выводу, что мотивация обеспечивает базу для учения, эффективной реализации и личного удовлетворения. Он отмечает сходство своей концепции о компетентности и эффективной мотивации с

принципом Адлера о стремлении к превосходству. Взгляд А. Адлера на идентификацию или интерес к несоциальным объектам и деятельности делает похожими теории Адлера и Р. Уайта.

Один из известных ученых, кто связан со структурированием подхода и созданием инструментариума для измерения социального интереса, это - Джеймс Крандалл (James E. Crandall). Он исследовал интересы, затрагивающие человеческую мотивацию и индивидуальность.

Этот метод использован и в настоящем исследовании, которое поставило перед собой цель изучить социальный интерес у студентов в академических условиях и найти релятивные связи с мотивацией для достижения успеха. Цель направлена на поиск корреляции между уровнем социального интереса и выбором профессиональной ориентации. В основе лежит понимание того, что ориентирование молодых людей к общепедагогическим и социально-педагогическим профессиям не является случайным и основывается на подчеркнутом интересе к проблемам других – детей, взрослых, инвалидов. Исследована связь между уровнем социального интереса и мотивацией для достижения успеха. Сделано предположение, что интерес к проблемам других людей в некоторой степени мог бы ограничить возможность достижения собственных целей. В классическом варианте, чаще всего, мотивация для достижения высоких успехов требует такой концентрации индивидуальных усилий, которая фокусирует внимание личности единственно на ее частных целях и ограничивает интерес к целям и проблемам других. Настоящее исследование направлено к экспериментальной проверке этой концепции, при этом, в качестве основного источника информации

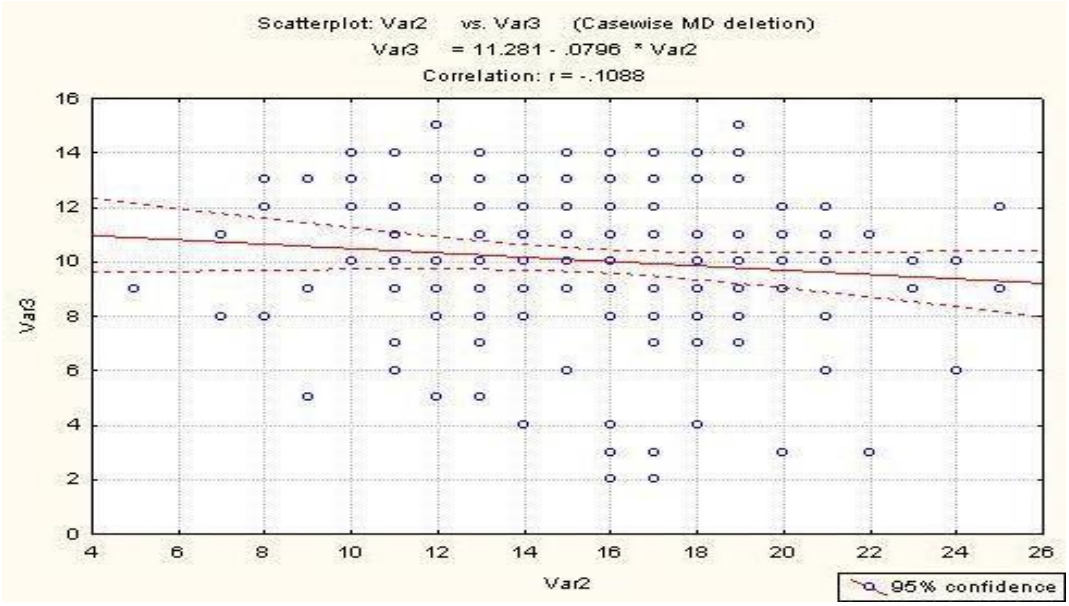
использованы результаты теста Дж. Крандалла для исследования социального интереса у студентов.

Цель исследования - установить насколько социальный интерес влияет на выбор профессиональной ориентации у студентов. Объект исследования - 167 студентов специальностей „Дошкольная и начальная педагогика", „Социальная педагогика" и „Специальная педагогика". Из них 132 студента обучаются по образовательной программе бакалавриата и 35 – по магистерской программе.

Результаты исследования

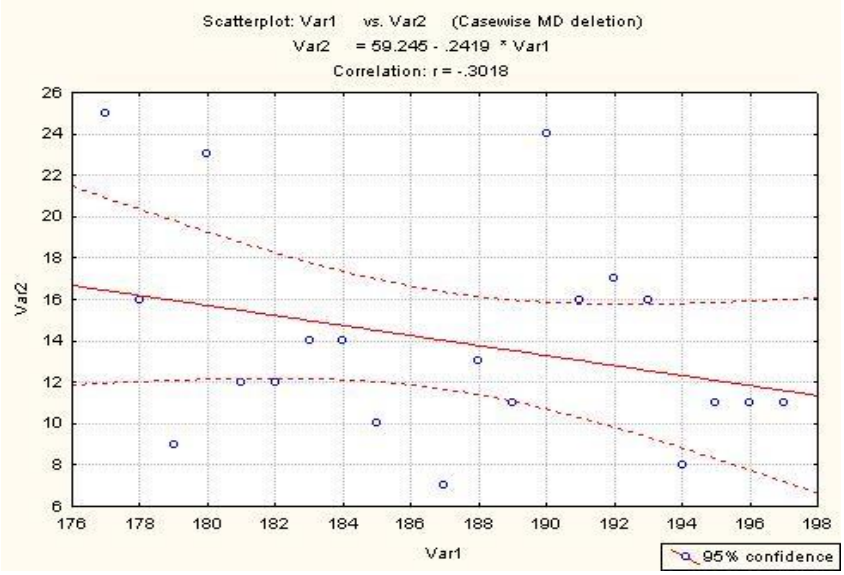
На графике 1. показаны данные социального интереса (Var3) и мотивации для успехов (Var2) респондентов всех педагогических специальностей обеих образовательных степеней. Данные r = -0,1088 показывают, что между двумя переменными существует обратно пропорциональная зависимость, которая в данном случае лежит в диапазоне очень слабовыраженной зависимости (little). Эта небольшая сила обратно пропорциональной зависимости между социальным интересом и мотивацией для успехов, скорее всего, объясняется фактом, что в исследовании участвуют студенты общепедагогических специальностей. У них существует прямая зависимость между собственными академическими успехами и их будущей позицией обучающих (учителей), т. е. очень плохо, если в настоящий момент будущий учитель учится посредственно или даже плохо.

Графика 1. Взаимосвязь между **Социальным интересом** и **Мотивацией для успехов**



В проведенном исследовании найдена корреляция между мотивацией для успехов и социальным интересом у студентов магистерской программы с социально-педагогическим профилем.

Графика 2. Взаимосвязь между **Социальным интересом и Мотивацией для успехов** у студентов социально-педагогического профила



На графике 2. видно, что существует обратно пропорциональная связь между социальным интересом и мотивацией успехов тех респондентов, которые являются студентами магистерской программы с социально-педагогическим профилем. Коэффициент корреляции r = -0,3018 находится в нижней границе средних по силе зависимостей и значительно выше того же в общем результате (r = -0, 1088). Этот результат можно объяснить ориентированием студентов социально-педагогического профиля в большей степени к проблемам других, чем к собственным индивидуальным успехам.

Результаты проведенных исследований позволяют сделать два основных вывода:

Во-первых, уровень социального интереса, который формируется еще в детские годы, влияет на профессиональную ориентацию личности.

Скорее всего, к социально-ориентированным и помогающим другим людям профессиям ориентировались индивиды с завышенным и высоким уровнем социального интереса.

Во-вторых, социальный интерес находится в обратно пропорциональной зависимости от мотивации для персональных успехов. Сила этой взаимосвязи различна и зависит от множества личностных, межличностных и социальных факторов.

Литература:

1. **Верие, Н. Н**., (2005), *Първичната рана* (превод от английски). София: ЛИК.
2. **Манова-Томова, В**., (1974), *Психологическа диагностика*. София: Народна просвета.

3. **Стойкова Ж**. (2011)*Недоносеното дете*. Тракийски университет. Контраст. Стара Загора, 2011
4. **Stoykova**, Zh.(2013) Social Interest and Motivation. In: Trakia Journal of Sciences. Volume 11 Number 3, 2013,c.286-290.
5. **Stoykova, Zh., A. Sukmanov**. The absence of the mother as a factor impeding the development of social interest in children. In : *Precarity, Conflicts, Violence, a challenge to the Healing and Training processes.* 26 th International Congress of Individual Psychology, July 9-13, 2014 Paris, France

Лекция 9

ВЛИЯНИЕ ОЧЕРЕДНОСТИ РОЖДЕНИЯ НА ИНДИВИДУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

Исходя из важности роли социального контекста в развитии личности, А. Адлер обратил свое внимание на очередность /порядок/ рождения детей в семье, как на основной детерминант настроений, определяющих стиль жизни. По его мнению очередность рождения детей в семье имеет решающее значение.

Первый ребенок. А. Адлер считает, что положение такого ребенка является завидным. Родители обычно сильно переживают за появление первого ребенка и поэтому полностью отдают ему все свое внимание. Ребенок получает от них бесграничную любовь и заботу, но это продолжается лишь до того момента, пока не появляется следующий ребенок, который лишает первенца привилегированного положения. Это событие драматично меняет состояние ребенка и его взгляд на мир. А. Адлер часто описывал положение первенца после

рождения второго ребенка, сравнивая его с „монархом, лишенным престола” и отмечал, что этот опыт может быть для ребенка очень травмирующим.

Единственный ребенок. А. Адлер считает, что позиция такого ребенка уникальна, потому что у него нет других братьев и сестер, с которыми ему приходится состязаться. Это обстоятельство, вместе с особенной чувствительностью к материнской заботе, часто приводит ребенка к соперничеству с отцом.

Второй (средний) ребенок. Еще с самого начала старший брат или сестра диктуют темп его развития – ситуация стимулирует его побеждать их рекорды. Благодаря этому темп его развития может оказаться более высоким, чем у старших детей. В результате этого второй ребенок вырастает честолюбивым и склонным к соперничеству. Его стиль в жизни определяет постоянное стремление доказывать, что он лучше старшего брата или сестры. Для среднего ребенка является характерным ориентирование к достижениям. Для того, чтобы достичь превосходства, он использует как прямые, так и обходные пути.

Последний ребенок. Положение этого ребенка является уникальным во многих отношениях. Он никогда не испытывает шока от „лишения трона”. В семье, кроме родителей, такой ребенок окружен и вниманием старших братьев и сестер. С другой стороны, положение старших детей позволяет им иметь больше привилегий, чем он, и поэтому он испытывает сильное чувство неполноценности, наряду с отсутствием чувства независимости. Если исключить все это, последний ребенок имеет одно преимущество – он имеет высокую мотивацию обогнать своих старших братьев и сестер и в результате этого часто становится самым успешным.

Очередность рождения детей в семье и зависимость от психоактивных веществ

Исходя из важности роли социального контекста в развитии личности, А. Адлер обратил внимание на очередность рождения детей в семье, как на основной детерминант настроений, определяющих стиль жизни. По его мнению, очередность рождения детей в семье имеет решающее значение.

Ряд исследований указывают на то, что порядок рождения детей в семье может быть протективным или рисковым фактором для формирования зависимости к психоактивным веществ.

Исследования Conley взаимосвязи между позицией рождения детей в семье и предрасположенностью к алкоголю показывают, что лица, рожденные последними (last-born) в больших семьях имеют более высокие показатели алкогольной зависимости (Conley, 1980). В своем исследовании он установил, что между людьми, имеющими алкогольную зависимость, преобладают такие, которые родились последними в семье (last-borns). По сравнению с ними, рожденные первыми (first-borns) реже становятся зависимыми от алкоголя. Рожденные последними, которые являются зависимыми от алкоголя, заявляют, что имели родителей (permissive parents), которые им во всем потакали, и недостаточно строгую дисциплину.

Зависимыми могут стать и „специальные" дети: единственные дети в семье, самый старший ребенок, единственный ребенок данного пола среди нескольких детей противоположного пола или ребенок с каким-либо дефектом.

Ниже представлены следующие позиции, связанные с порядком рождения в семье, которые, по мнению Адлера, имеют решающее значение: единственный ребенок (only child), первый ребенок (first-

born) второй/средний ребенок (middle-born) и последний ребенок (last-born).

Единственный ребенок. Единственный ребенок - это проблемный ребенок. Живя только со взрослыми, он лишен своей естественной среды – детской среды. Каждый нормальный ребенок любит общаться со сверстниками. У детей, лишенных детского царства, страдает развитие чувства общности. Окруженные заботой и вниманием со стороны взрослых, они становятся центром внимания, особенно когда это долгожданный ребенок. Но когда они вырастут, то могут стать эгоистами, так как в детстве все было только для них и им никогда не

приходилось делить свои игрушки, комнату или что-либо другое с другими детьми. Единственные дети могут быть более интеллигентными, чем их ровесники. Некоторые специалисты связывают это с фактом, что средний интеллектуальный коэффициент их окружения является более высоким, чем у живущих преимущественно в детской среде. Из-за большого авторитета своих родителей и окружающих такие дети становятся нерешительными, несамостоятельными, робкими и несмелыми. По теории Т. Ташева (цит. Маджировой Н., 2011), беда приходит позже, когда единственные дети начинают общаться с другими детьми и эти дети, которые более решительные и самостоятельные, начинают производить на них впечатление. Такой ребенок очень уязвим, он с готовностью подражает остальным детям, но среди них могут быть и такие, которые склонны к злоупотреблению наркотиками, алкоголем и имеют поведенческие расстройства.

Первый ребенок в семье. До появления второго ребенка он живет, как единственный ребенок в семье. По мнению Адлера, первородные развивают в себе чувство специальных привилегий и титул (Adler, 1927). Кризис у него наступает с рождением второго ребенка, который

приходит, чтобы его прогнать. Адлер называет этот процес „детронация“. Ни один другой ребенок не испытывает такого страшного события, которое особенно сильно, если второй ребенок родится прежде, чем первенцу исполнится три года (Адлер, цит. Ansbacher & Ansbacher, 1956). У него создается отрицательное отношение к маленькому непрошенному гостю, который отнимает все внимание родителей. Первенец чувствует себя ограбленным, лишенным внимания. Он является свидетелем огромной заботы, которую родители посвящают новорожденному и невольно у него рождается мысль: „А если я заболею, если и я начну какать в штанишки, тогда и меня будут также мыть, подсушать и пощипывать с любовью по попке“. Некоторые дети именно так и поступают, но вместо того, чтобы их обнимать и прижимать к себе, мама ругается на них и может даже и побить, потому что они уже старшие. Из-за переживаний поступать всегда правильно, люди, рожденные первыми в семье, имеют тенденцию быть ответственными и ориентированными к подчинению правилам.

Второй (средний) ребенок. Позиция среднего ребенка является сравнительно более благоприятной. По мнению Адлера, он развивается по формуле „И я тоже“ (Ich auch). Это толкает его постоянно сравнивать себя со старшим ребенком и руководствоваться желанием догнать его во всем. Ситуация стимулирует его побить его рекорды. Благодаря этому, темп его развития может оказаться выше, чем у старшего ребенка. С другой стороны, положение второго (среднего) неблагоприятно, так как ставит его в положение зависимости, если старший ребенок подчеркнуто интеллигентный, а младший имеет прекомерные амбиции, но меньшие возможности. Для среднего характерно ориентирование к успехам (Стойкова, Ж., Уолтън, Ф., 2011).

Последний ребенок. Адлер утверждает, что в отличие от рожденных первыми, последним детям никогда не нужно делить что-либо или менять свою позицию в семье и поэтому им никогда не грозит детронация. Дети, рожденные последними, не вынуждены расставаться со своими родителями. В семье, кроме родителей, их окружают своим вниманием старшие братья и сестры. С другой стороны, положение старших позволяет им иметь больше привилегий, чем он, и поэтому он испытывает сильное чувство неполноценности и отсутствие чувства независимости (Стойкова, Ж., Уолтън, Ф., 2011). Такие дети часто избалованы, им угождают во всем и, по словам Адлера, „избалованный ребенок никогда не может быть независимым“ (Adler, 1931/1980). Исследователи единодушны, что зависимое поведение может довести до предрасположенности к алкогольной зависимости (Blane, 1968; Knight, 1937).

Вопреки установленной цитированными выше исследованиями корреляции между людьми, рожденными последними в семье и зависимостью к алкоголю, эта корреляция может зависеть и от других факторов. В этой связи Lint допускает, что для детей, рожденных последними в семье более вероятна модель при которой, их воспитанием будет заниматься только один родитель или какой-то другой человек или люди (Lint, 1964). Из этого следует, что преобладающее количество лиц, рожденных последними, находятся в зависимости от алкоголя и это может зависеть и от того, что о большинстве из них заботился только один родитель или другие люди (что является отдельным фактором риска).

Исследования Guo и его соавторов раскрывают, что родительский контроль и ясно определенные правила в семье, измеренные через 16-летний возраст, уменьшают опасность употребления алкоголя и зависимости у исследуемых, когда они находятся в возрасте 21-года

(Guo и соавт., 2001). По результатам другого исследования Arria и соавторов, сильный родительский контроль над учениками старших классов оказывается важным протективным фактором для чрезмерного употребления алкоголя в университете (Arria и соавт., 2008).

Литература :

1. **Вълков, П**. *Ред на раждане на децата в семейството и зависимост към психоактивни вещества: емпирично изследване.* В: Българско списание по психология, 2016 брой 1-4,
2. **Вълков, П**. (2019) Зависимостите : Причини, последствия, терапия и превенция. Академично издателство – Тракийски университет . Стара Загора
3. **Стойкова, Ж.** Възрастово развитие и еволюция на социалния интерес. Издателство «Съюз на учените- Стара Загора», 2016
4. **Уолтън Ф. Х., Ж. Стойкова**. *Съвременни адлериански профили*.Тракийски университет. Стара Загора, Контраст
5. **Conley , J.J**.(1980). Family configuration as an etiological factor in alcoholism . Journal of Abnormal psychology 89, 670-673

Лекция 10

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Методика исследования социального интереса у детей дошкольного возраста (3-7 лет) представляет собой набор игровых ситуаций и процедур для установления степени развития основных критериев социального интереса. Этот набор включает в себя следующие методики:

- Методика „Два домика”, апробация теста Е. О. Смирновой и В. М. Холмогоровой;
- Методика „Рукавички” по идее Л. С. Римашевской, болгарская адаптация и апробация;
- Диагностическая ситуация „Злой волшебник”; по идее Ж. Стойковой, созданная как модификация методики моментных срезов Т. А. Репиной;
- Диагностическая ситуация „Открытка ко дню рождения” по идее Д. Б. Эльконина и А. Л. Венгера;
- Анкета для родителей (Ж. Стойкова)

Анкета для родителей разработана на базе list of home responsibilities, составленна в свете Индивидуальной психологии Синди Макколи и Кетлийн Волтон, и релятивна нормам социализации детей в дошкольном возрасте (McCawley, Walton, 2009). С целью большей объективности в ней использованы нормы для социализации детей того же возраста, которые описаны Сюзан Игнелзи (Игнелзи, 2001:53). Вопросы отвечают критериям социализации, которые разработали Рой Керн и Вильям Карлет в тесте оценки основных адлерианских шкал межличностного успеха, BASIS-A (Стойкова, 2011).

Через представленную методику исследуются следующие критерии социального интереса у детей:

I. ***Отношение к другим***

Этот критерий исследуется с помощью социометрической игры и анкеты и включает в себя следующее:

- *Отношение к сверстникам*

Это отношение исследуется через использование социометрической игры „Два домика” (Смирнова, Холмогорова, цит. по Овчаровой, 2003).

Для проведения данной социометрической игры необходимо приготовить два листка бумаги, на каждом из которых нарисован один домик. Один домик - большой, красивый и нарисован он красной краской, а другой - маленький, обыкновенный (непривлекательный), нарисованный черной краской. Экспериментирующий показывает ребенку оба домика и говорит: „Рассмотри эти домики. Один из них цветной и очень красивый, а другой не очень привлекательный и красивый. В красивом домике есть много разных игрушек, книжек и других интересных вещей, а в другом (не очень красивом) - нет игрушек. Представь себе, что красивый домик – это твой домик, и ты можешь пригласить к себе всех, кого захочешь. Подумай, кого из детей твоей группы ты бы пригласил к себе? А кого из ребят из твоей группы ты бы поселил в другом домике, в котором нет игрушек и он не такой красивый?”

Социометрическая игра проводится индивидуально с каждым ребенком в группе.

Интерпретация этого теста такова: симпатия и антипатия у детей напрямую связана с размещением его сверстников в красный или черный домик.

- *Отношение к окружающим и членам семьи*

Это выясняется с помощью Анкеты, предназначенной для родителей, которая содержит 27 суждений, относящихся к различным аспектам социализации детей, связанных через взаимоотношения с другими людьми (их сверстниками и взрослыми): помощь, сотрудничество, социально-коммуникативные умения.

Вопросник заполняется родителями детей дошкольного возраста, которые ходят в детский сад. Они оценивают по биполярной

шкале (да-нет) развитие умения детей в различных областях социальной жизни.

II. ***Социо-коммуникативные умения. Общение с другими***

Этот критерий исследуется с помощью диагностической ситуации *„Злой волшебник".*

Для проведения игровой ситуации необходимо заранее создать специальные условия, состоящие из следующего: в отсутствии детей, в игровой комнате, где они играют, создается беспорядок (стулья ставятся на различные места, разбрасываются игрушки, меняются местами определенные вещи). После этого ребятам сообщается: „У меня есть для вас одна новость. Сегодня здесь побывал Злой волшебник, который очень любит беспорядок. Поэтому он разбросал все ваши игрушки и создал беспорядок в вашей комнате, где вы играете. Вам, наверное, не нравится этот беспорядок. Но знайте, что Злой волшебник не любит порядок и боится его. Поэтому, если хотите его прогнать, вы должны прибрать все на свои места. Он как увидит это, испугается и исчезнет. Хотите прогнать его из вашего детского сада?"

Экспериментатор вместе с педагогом, который знает всех детей в группе и поможет поименно описать отношения между детьми и отношение к их общей цели, регистрируют:

- Кто из детей был самым активным?
- С кем каждый общался?
- Были ли такие, которые стояли, ждали в сторонке и только лишь наблюдали?

- Разговаривали ли они между собой, какие у них были речевые реплики (по возможности, регистрируются разговоры между детьми)?
- Как каждый участвовал в их совместной деятельности – были ли согласованы действия детей или каждый индивидуально начал наводить порядок?

III. ***Сотрудничество***

Для установления умений сотрудничества используется игровая ситуация „Рукавички”, адаптация по оригинальной игре Л. С. Римашевской (2007).

Ребята распределяются парами и каждой паре предлагается общая задача. Демонстрируется модель пары рукавичек, при этом, каждый ребенок должен разукрасить только одну рукавичку, но так, чтобы в конце игры рукавички у партнеров получились одинаковые.

Ребятам предоставляется только один комплект карандашей (фломастеров). Так как они разукрашивают одну пару рукавичек, значит, что им будут необходимы одни и те же цвета карандашей. Целью является установление того, помогают ли ребята друг другу, делятся ли карандашами и как договариваются об их использовании. Исследователь регистрирует следующие аспекты наблюдения:

- Умение принимать задачу воспитателя;
- Умение планировать совместную деятельность;
- Умение вести переговоры о выборе необходимых материалов для выполнения поставленной воспитателем задачи;
- Умение проявлять доброжелательное отношение к действиям партнера;

- Умение общаться в процессе совместной деятельности;
- Умение совместно доводить начатую работу до конца.

Каждый из вышеперечисленных показателей критерия „сотрудничества" основывается на определенных поведенческих реакциях, описанных ниже:

- *Умение принять задачу воспитателя.*
- *Умение планировать совместную деятельность.*
- *Умение вести переговоры о выборе необходимых материалов*.
- *Умение продемонстрировать доброжелательное отношение к действиям партнера*.
- *Умение общаться в процессе совместной деятельности.*
- *Умение совместно доводить начатую работу до конца*.

IV. ***Помощь***

Этот критерий исследуется с помощью *диагностической ситуации „Открытка ко дню рождения".* Ребятам предлагается индивидуальная задача и после ее завершения они могут выбрать один из двух вариантов: заняться чем-то другим по их желанию, или помочь остальным доделать их работу.

Исследуемым детям предлагается разукрасить открытку ко дню рождения. Инструкция дается всей группе, а не каждому ребенку отдельно. При этом, руководитель держит в руках открытки, которые соответствуют количеству детей в группе, и говорит детям: „У меня в руках открытки ко дню рождения. Ребята из другого детского сада начали их разукрашивать, но не смогли справиться сами, им нужна помощь. Они очень хотят иметь такие открытки. Если кто-то из вас хочет помочь этим ребятам, я дам ему открытку, а кто не желает, тот может идти играть". Открытки получают *только те* дети, которые

пожелают их разукрасить, остальные открытки не кладутся на стол, а находятся у руководителя эксперимента или педагога.

Напротив имени каждого ребенка записывается, хочет ли он помочь или нет.

Приложение методики исследования социального интереса у детей в дошкольном возрасте

Результаты исследования и анализ исследования критериев социального интереса

Первый критерий социального интереса в методике, определенной как **„отношение к другим",** включает два показателя:

- *отношение к сверстникам, исследовано через социометрическую игру „Два домика"*
- *отношение к окружающим и членам семьи, которое исследовано через „Анкету для родителей".*

Результаты социометрической игры „Два домика", показывающие отношение к сверстникам.

Результаты проведения социометрической игры „Два домика" показали, что из 40 исследуемых детей 106 (60%) пригласили своих ровесников в Красивый домик и 70 (40%) - в Некрасивый домик. Эти результаты показывают преобладающее желание детей найти друзей и показать доброжелательное отношение в своих контактах, вместо того, чтобы отбросить их.

Результаты ответов в „Анкете для родителей" показали отношение детей к окружающим и членам семьи

Для исследования отношения к окружающим и членам семьи разработана Анкета, которая содержит 27 вопросов.

На базе индивидуальных результатов Анкеты определены качественные характеристики социального интереса у детей. Результаты исследований показывают, что 80 % исследуемых детей имеют средний и высокий уровень социального интереса.

Результаты исследования второго критерия социо-коммуникативных умений и общения с другими

Эти результаты получены на базе наблюдений поведения детей в диагностической ситуации *„Злой волшебник".*

Для проведения диагностической ситуации „Злой волшебник" предварительно создается беспорядок в игровой комнате. После этого детей приглашают войти в комнату несколькими группами. Каждой группе детей рассказывают, что приходил Злой волшебник, который любит беспорядок и поэтому разбросал их игрушки и учебные пособия. Детей просят помочь прибрать все в игровой комнате, чтобы испугать Злого волшебника и прогнать его из детского сада.

В зависимости от возраста наблюдаются нюансы при выполнении этой задачи.

Результаты показывают, что:

Большинство детей в возрасте 6-7 лет имеют умения работать в коллективе, могут выполнить поставленную цель и сделать это вместе. Дети в возрасте 5-6 лет меньше общаются и взаимодействуют между собой в работе, но тоже включаются в выполнение поставленной задачи.

Результаты исследования третьего критерия социального интереса под названием „сотрудничество”

Чтобы установить умения сотрудничества используется игровая ситуация „Рукавички”. В ходе диагностической игры прослеживаются шесть показателей социального интереса по критерию „*сотрудничество*” и динамика их развития в процессе выполнения задач, определенных как умения детей:

- *принять задачу педагога;*
- *действовать по плану;*
- *договариваться о выборе необходимых материалов;*
- *демонстрировать доброжелательное отношение к действиям партнера;*
- *общаться в процессе совместной деятельности;*
- *совместно доводить начатую работу до конца*.

По отношению первого показателя, сформулированного как умение детей *„принять задачу педагога”,* наблюдение показывает, что 65% детей в парах принимают поставленную задачу как общую и начинают совместно ее выполнять для получения результата.

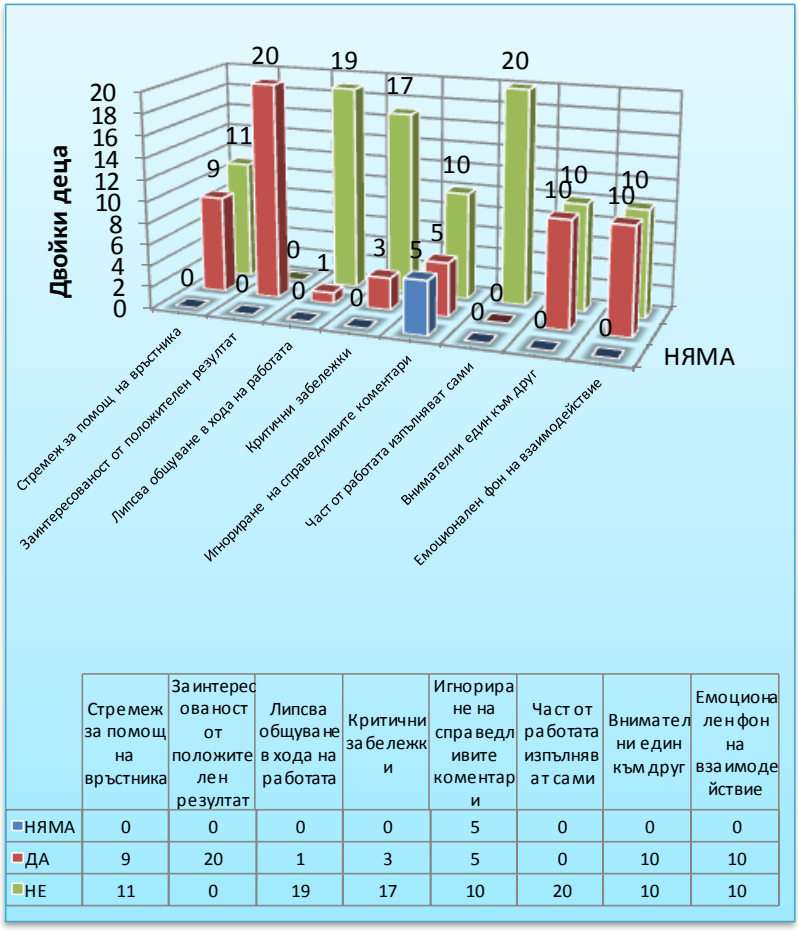
Второй показатель социального интереса по критерию „*сотрудничество*”, который учитывает *„умение детей действовать парами последовательно по плану”*. В конкретном исследовании 35% пар детей продемонстрировали умение действовать совместно и последовательно по плану. Отсюда вывод, что выполнение этого показателя затрудняет большинство из детей выборки.

Третий показатель социального интереса по критерию „*сотрудничество*” исследует *„умение детей договариваться о выборе необходимых материалов*”.

Наблюдение и полученные результаты показывают, что только 40% детей в исследуемых парах умеют выслушать и поддержать своего ровесника при выборе материалов для выполнения их общей задачи, демонстрируя, при этом, сотрудничество и дружеское отношение к своему партнеру. У остальных 60% это умение не наблюдается.

Результаты исследования четвертого показателя *„умение демонстрировать доброжелательное отношение к действиям партнера”* показывают положительный эмоциональный фон только у половины исследуемых детских пар (50%).

Графика №1. Распределение исследуемых пар по показателю „умение демонстрировать доброжелательное отношение к действиям партнера”



	Стремеж за помощ на връстника	Заинтересованост от положителен резултат	Липсва общуване в хода на работата	Критични забележки	Игнориране на справедливите коментари	Част от работата изпълняват сами	Внимателни един към друг	Емоционален фон на взаимодействие
НЯМА	0	0	0	0	5	0	0	0
ДА	9	20	1	3	5	0	10	10
НЕ	11	0	19	17	10	20	10	10

Пятый показатель социального интереса по критерию *„сотрудничество”* назван в ходе исследования *„умение общаться в процессе совместной деятельности”*. При наблюдении за работой детских пар прослеживаются и учитываются три аспекта вербального общения, как и его отсутствие, а именно: деловой (рациональный) диалог, эмоциональный диалог, несвязанные с деятельностью реплики и отсутствие диалога.

Результаты показывают, что у 85% пар дети умеют принимать ответственно поставленные задачи и общаться друг с другом делово.

Эмоциональный диалог, базированный на положительных эмоциях, протекает у 30% детских пар.

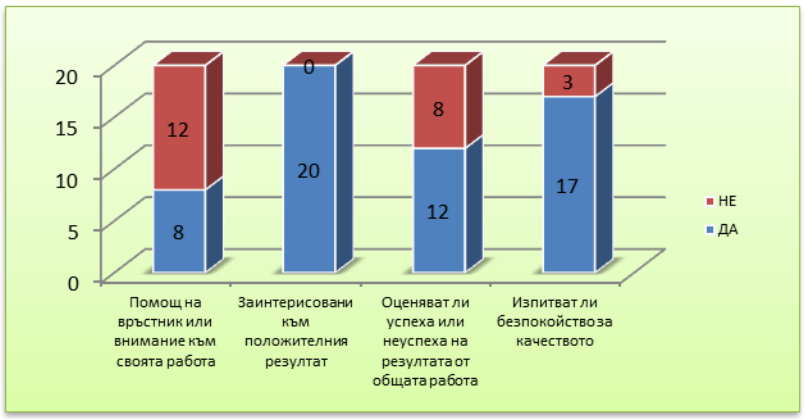
В процессе работы над общей задачей:

- (35%) пар детей высказывают одобрение;
- (60%) из них говорят партнеру о том, что они уже сделали или, что им предстоит сделать, чтобы успешно закончить поставленную задачу.
- Несогласие выражено у (15%) детей;
- Замечание (5%).

Эти результаты, которые не находятся в гармонии с умением общаться по критерию ”сотрудничество”, являются вполне логичными с точки зрения того, что участники пар выбраны произвольно, а не на дружеской основе.

Последний шестой показатель критерия „сотрудничество”, по которому проведено наблюдение за исследуемыми детьми, это *„умение детей совместно довести начатую работу до конца”.*

Графика № 2. Распределение исследуемых пар по показателю „умение детей совместно довести начатую работу до конца”.



Результаты наблюдения показывают, что у 60% пар исследуемых детей наблюдаются различные формы взаимопомощи для успешного выполнения поставленной задачи.

Результаты исследования социального интереса по критерию ”помощь”

Готовность детей оказывать помощь незнакомому ровеснику является четвертым важным критерием социального интереса в апробированной методике. Для этой цели используется диагностическая ситуация „Открытка ко дню рождения”.

В группе 5-6 летних детей некоторые решают, что эти открытки для мам детей из другого детского сада. Из всех исследуемых детей в этой группе, только 4 ребенка предпочитают играть с любимыми игрушками, а остальные с большим удовольствием и энтузиазмом предлагают свою помощь детям, попавшим в нужду.

Дети из группы *шести - семилетних* принимают задачу с большим желанием, даже есть дети, которые хотят нарисовать больше одной открытки. Из 40 (100%) общего количества детей в группе только (25%) не включаются в процесс помощи своим ровесникам, которые не успели нарисовать открытки.

Литература:

1. **Эльконин, Д.Б., А.Л. Венгер**(ред.)(1988) Особености психического развития детей 6-7 летнего возраста. Москва .Педагогика
2. **Игнелзи, С.,** (2001), *Учебна среда за деца със специални педагогически потребности.* Фондация „Стъпка по стъпка". София.
3. **Овчарова, Р. В**., (2003), *Практическая психология образования*. Москва: ACADEMA.
4. **Римашевская, Л.С**. (2007).Технология развития навыков сотрудничества у старших дошкольников. М., Центр педагогического образования
5. **Репина, Т.,** (1991), *Анализ на полоролевых социализации в современной западной психологии*. Вопросы психологии, 5, с. 3 – 16.
6. **Смирнова, Е. О., В. М. Холмогорова**.(2005) Межличностные отношения дошкольников :диагностика, проблемы, коррекция. Москва . Владос
7. **Стойкова Ж**. (2011) *Недоносеното дете*. Тракийски университет. Контраст. Стара Загора, 2011
8. **Walton-McCawley, C., K. Walton,** (2009), *The Courageous Parent*. Columbia, SC: Adlerian Child Care Books.

Лекция 11

СТИЛЬ ЖИЗНИ, ТВОРЧЕСКОЕ "Я" И ФИКЦИОННЫЙ ФИНАЛИЗМ

Стиль жизни включает в себя уникальное сочетание качеств, манер поведения и навыков, которые вместе взятые, определяют неповторимую картину существования индивидуума. А. Адлер сделал вывод, что в детстве люди чувствуют себя неполноценно реально или воображаемо и это принуждает их каким-то образом компенсировать это чувство. Типичным примером Адлера является ребенок с плохой координацией, который может сосредоточить свои компенсаторные усилия для приобретения исключительных атлетических качеств. Его поведение, управляемое фактом, что он осознает собственные физические ограничения, становится, в свою очередь, стилем его жизни – комплексом поведенческой активности и стремлением к преодолению неполноценности.

Стиль жизни основывается на человеческих усилиях, направленных на преодоление чувства неполноценности, благодаря которому утверждается чувство превосходства. С точки зрения А. Адлера стиль жизни усваивается в возрасте четырех – пяти лет, и после этого почти не поддается тотальным изменениям. Разумеется, люди продолжают находить все новые способы выражения своего индивидуального стиля жизни, но это - по сути, только усовершенствование и развитие основных структур, которые заложены в человека в раннем детстве. Таким образом, А. Адлер утвердил идею, что все, что индивидуум делает, формируется и направляется стилем жизни. От него зависит какая сторона жизни

станет важной и ей будет уделяться внимание и какой стороной он будет пренебрегать.

А. Адлер описывал *несколько типов личности,* используя в качестве основных критериев в своей классификации социальный интерес и общественную активность.

Управляющий тип. Это самоуверенные и настойчивые люди, с незначительным социальным интересом, если вообще такой имеется. Они очень активны, но не в социальном плане. Их поведение не предполагает заботу о будущем других. Для них характерно ощущение превосходства над внешним миром. Встречаясь с основными жизненными задачами, они решают их враждебным, асоциальным образом. Малолетние преступники и наркоманы являются примером таких людей, относящихся к управляющему типу.

Берущий тип. Люди подобного типа относятся к внешнему миру, паразитируя и удовлетворяя большую часть своих потребностей за счет других. У них нет специальных интересов. Основная мысль в жизни людей берущего типа состоит в том, как получить от других как можно больше. В то же время, поскольку они имеют низкую степень активности, маловероятно, что они могут причинить страдание другим.

Избегающий тип. У этого типа людей нет ни необходимого социального интереса, ни активности, необходимой для решения своих собственных проблем. Люди избегающего типа больше боятся неуспехов, чем сами стремятся к успехам. Их жизнь характеризуется социально бесполезным поведением и уходом от решения жизненных задач. Их цель состоит в том, чтобы избежать всяческих проблем в жизни и поэтому они обходят все, что предполагает возможные неуспехи.

Социально полезный тип. Такой тип человека представляет собой воплощение зрелости в системе взглядов А.Адлера. У этих людей объединены высокая степень социального интереса и высокий уровень активности. Они социально ориентированы, проявляют истинскую заботу о других и заинтересованы общением с ними. Такой человек воспринимает три основных жизненных задачи – работу, дружбу и любовь – как социальные проблемы. Человек этого типа осознает, что решение этих жизненноважных задач требует наличие сотрудничества, личного мужества и готовности внести свой вклад для благоденствия других людей.

В теории стиля жизни отсутствует следующая возможная комбинация: высокий социальный интерес и низкая активность, так как индивиду, имеющему высокий социальный интерес, приходится делать нечто, чтобы принести пользу другим людям (Adler, A.,1954).

Творческое Я

Концепция творческого Я является самым важным элементом в теории А. Адлера, по сравнению с которой, все остальные концепции занимают подчиненное положение. А. Адлер утверждает, что стиль жизни формируется под влиянием творческих способностей личности.

Предполагая существование творческих сил, А. Адлер не отрицает влияния наследственности и окружения на формирование личности. Он считает, что человек - это созидательное существо, которое не только реагирует на свое окружение, но и воздействует на него, и кроме того получает ответные реакции. Человек использует наследственность и окружение, как строительный материал для формирования здания своей личности.

Фикционный финализм. По мнению А. Адлера, основные человеческие цели являются фиктивными, потому что их соответствие с реальностью не может быть проверено и подтверждено. Стремление к превосходству у каждого человека управляется выбранными им фиктивными целями. Само стремление тоже является фиктивной целью, которая является результатом самостоятельно принятых решений и представляет собой субъективное представление об идеале. Несмотря на то, что фиктивные цели не имеют аналога в действительности, они помогают людям более эффективно решать жизненные проблемы, но иногда могут быть опасными и пагубными для личности. Концепция фикционного финализма показывает, какое значение отдает А. Адлер телеологическому и целеполагающему подходу к решению проблемы мотивации личности.

Один из современных «адлерианских авторов» - Г. Ансбачер (H. L. Ansbacher), обобщает фундаментальные идеи индивидуальной психологии Альфреда Адлера. Он утверждает, что Адлер является первым, кто развил исчерпывающую теорию личности, психопатологию и психотерапию как альтернативу взглядам Зигмунда Фрейда. Тогда как Фрейд ставит человеческое психологическое функционирование рядом с самыми старыми физическими науками, А. Адлер представляет их рядом с биологическими науками, объясняя развитие организма как единого целого.

Основные тезисы и принципы индивидуальной психологии Альфреда Адлера продвигают психологическую теорию и практику в начале XX века из поля природно-детерминированных наук в поле социально-детерминированных наук. Извлекая психологию из ее

типично клинического аспекта понимания и приложения, последователи А. Адлера создали техники консультирования, которые ориентированы на эффективное решение ежедневных человеческих проблем, возникающих в семье, школе, на рабочем месте, между ровесниками, или во взаимоотношениях с другими.

Концепция формирования стиля жизни и фиктивных целей

Стиль жизни включает в себя связанные уникальным образом между собой черты характера, манеру поведения и навыки, которые в совокупности определяют неповторимую картину существования индивидуума (Adler, A.,1954). А. Адлер делает вывод, что в детстве каждый человек чувствует себя неполноценным или в своем воображении, или в реальности и это принуждает его каким-то образом компенсировать это чувство. Стиль жизни основан на человеческих усилиях, направленных на преодоление чувства неполноценности, благодаря чему развивается и чувство превосходства. С точки зрения А. Адлера, стиль жизни усваивается в возрасте четырех-пяти лет, а впоследствии почти не поддается особенным изменениям. Разумеется, люди продолжают находить новые способы выражения своего индивидуального стиля жизни, но это, по сути, только лишь усовершенствование и развитие основных структур, которые заложены в раннем детстве. Все, что человек делает, формируется и направляется его уникальным стилем жизни. От него зависит, какой стороне своей жизни и окружению он будет уделять внимание и какую будет игнорировать (Хьелл, Л. и Д. Зиглер, 2005: 171–172).

Р. Драйкурс доразвивает концепцию А. Адлера о формировании стиля жизни, иллюстрируя ее следующей объяснительной моделью. При рождении ребенок сталкивается с незнакомым миром и способом

жизни, которому ему надо научиться. Прежде всего, он должен выучить правила человеческого общества, чтобы выполнять функции и справляться с задачами жизни. Сначала ребенок видит только эту часть жизни человеческой общности, которая ограничена его средой, семьей, в которой он живет. Для него эта среда означает „жизнь" и члены его семьи - „общество", к которому он пытается приспособиться.

Он стремится сохранить себя в рамках этой конкретной группы, пробуя различные способы поведения, свои способности и хитрость. Затруднения, с которыми он встречается, самые разные и таким образом, у ребенка создается впечатление, что трудности, которые он лично переживает, являются абсолютными. Он не осознает, что другие люди вокруг него вовлечены в конфликты совсем другого характера. Его растущий интеллект подсказывает ему, как самостоятельно преодолевать трудности в той степени, в какой это возможно (Dreikurs,R.,1989: 43).

Это дает ответ на вопросы, как каждый человек в возрасте от 4 до 6-лет приобретает определенный характер и почему какие-либо фундаментальные изменения в характере после этого возраста почти невозможны без внешней помощи через психотерапию. Характер этих перемен является проявлением уверенного плана, по которому ребенок будет развиваться, и которого он будет придерживаться во время остальной части своей жизни.

Каждый ребенок находит специальные способы и средства, которые будут полезны для его специального плана. Стиль жизни - это то, что характеризует все, что человек делает. Его мысли, действия и желания ориентированы к использованию определенных символов, которые соответствуют определенным моделям. По Р. Драйкурсу,

стиль жизни можно сравнить с характеристикой темы в музыке. Она носит в себе ритм повторения в жизни. Каждый человек противодействует любой попытке других изменить его стиль жизни.

Идеи А. Адлера и Р. Драйкурса дают ответ на вопрос, почему единственный ребенок растет неуверенным, если чувствует, что он один и ему никто не помогает. Это самая большая трудность в жизни, которую он не может преодолеть и поэтому часто обманывает себя в оценке собственной значимости и признания в обществе. Концепция А. Адлера о влиянии очередности рождения детей в семье на их развитие отвечает и на вопросы: „Почему старший ребенок в семье может жить в постоянном страхе от того, что будет игнорирован?" и „Почему второй ребенок может чувствовать себя отстающим во всем?" Становится ясно и то, почему позже в своей жизни эти люди продолжают вести себя так, словно все еще живут в той же ситуации, как в детстве (см. там же, с. 44).

Кроме трудностей в семье, социальная среда ребенка тоже играет важную роль в определении его жизненного плана. Семейное положение в обществе может заставить ребенка сделать вывод, что общественная жизнь включает в себя некоторые социальные и экономические опасности.

Одним из самых аттрактивных примеров Р. Драйкурса является аналогия, которую он проводит с воображаемыми ситуациями. „Представим себе ребенка, который растет в колонии для воров. Он учится там тому, что если ему придется самому себя содержать, то он должен внимательно наблюдать за своей собственностью, никому не верить и защищать себя от воровских приемов хищников. Позже такой ребенок может выйти из колонии и начать жить в мире, где воры не составляют все население. Но он продолжает вести себя как

раньше, потому, что его основной страх в жизни не стать жертвой воров. Он не верит в уверения других людей, которые убеждают его, что этот страх преувеличен, и всегда смотрит на происходящие инциденты, как на возможность оправдать свое поведение. Каждый раз, когда он ворует что-либо, он чувствует себя победителем. Если услышит от честного человека признание, что тот нашел чужую вещь, он склонен отбросить его слова как неверные и сказать себе, что он не так уж глуп, чтобы поверить в подобную фантастическую историю. И когда рано или поздно для него станет невозможным сомневаться в честности человека, то он разрешит эту дилемму следующим образом. Он скажет себе: „Этот человек, должно быть, сумасшедший или не такой, как все нормальные люди" (Dreikurs, R., 1989: 44).

Следуя логике воображаемой ситуации, Р. Драйкурс утверждает, что этот ребенок, вероятно, встретит в своей жизни человека, который сделает попытку разбудить в нем добрую природу и который скажет ему, что ему нужно отказаться от такого неосновательного недоверия. Тогда ребенок попытается доказать ему, что он имеет широкие взгляды и верит некоторым людям. По всей вероятности, по мнению Р. Драйкурса, первым человеком, которому поверит такой ребенок, будет вор. Частично, потому что он знает людей этого типа с детства и тайно чувствует близость с ними, и отчасти, потому что всегда может обратить ситуацию в свою пользу, как неоспоримый аргумент: „Вот видишь, что будет, если я буду доверять словам других, как ты говоришь!" Позднее такой ребенок продолжит использовать те правила поведения, которым он научился в детстве, и считать, что нечестность других людей виновата за весь неприятный опыт, который он будет иметь в дальнейшем (там же, с. 45).

В этих придуманных примерах Р. Драйкурса преувеличены все стороны реальной жизни, но они выражают значение жизненного плана. Они показывают и то, что невозможно сделать успешно первый выбор только через неправильно представленные факты, которые становятся ясны позже. Частная логика, которая развивается у каждого человека, чтобы оправдать свое поведение, мешает ему видеть, что большинство трудностей и разочарований в его жизни являются логическими последствиями ошибок в его жизненном плане. Р. Драйкурс утверждает, что каждый человек приобретает опыт и анализирует его согласно своим „предубежденным восприятиям", при этом он может поучиться на чужом опыте в том случае, если не участвуют его личные пристрастия.

Фиктивные цели

По теории А. Адлера и Р. Драйкурса чувство неполноценности является тем, что чаще всего мешает успеху индивида вписаться в данную общность и иметь смысленную и счастливую жизнь. Они убеждены, что главной проблемой любого человеческого существования является проблема собственной оценки. Человек не чувствует себя в опасности, пока его собственная оценка остается неоспоримой, даже когда он сталкивается с внешними трудностями. Чаще всего, именно эти трудности обеспечивают ему стимул для постоянных усилий, если они не включают психические проблемы. Неуверенные люди, которые вступают в острый спор со своим окружением, имеют самые большие затруднения в решении проблемы собственной оценки. Р. Драйкурс утверждает, что никто полностью не лишен невроза, особенно современный городской житель, так как первое человеческое общество, с которым он

знакомится, это, вероятнее всего, его противоречивая семья (Dreikurs, R., 1989: 46).

Дети чувствуют постоянную неполноценность, потому что у них нет чувства ориентации. Иногда они пользуются благотворительной фикцией. Они оценивают себя неспособными, посредственными, второстепенными, зависимыми и неуверенными в своих оценках. Они находят направляющую прямую, которой следуют в своих мыслях и действиях, принимая своих родителей за вторую неизменную позицию, которой наделяют в своем воображении всей силой на свете. Тогда они стараются подняться над своей неуверенностью до предполагаемой уверенности своего всесильного отца и даже обогнать его.

Р. Драйкурс убежден, что все чувства неуверенности и посредственности повышают необходимость индивида в ведущем объекте, который придаст ему уверенность и сделает его жизнь поносимой. В большинстве затруднений и дилемм в жизни направляющие линии выдуманы для того, чтобы различить „правду ото лжи" и „выше от ниже" (см. там же, с. 47).

Р. Драйкурс утверждает, что в глазах ребенка, который растет в современном цивилизованном мире, понятия „мужские" и „женские" являются просто парой противоречий, соответствующих понятиям „выше" и „ниже". Определяя современную цивилизацию, как „мужскую цивилизацию", по мнению автора, ребенок остается с впечатлением, что мужская позиция стоит выше женской, так как все взрослые радуются безмерной мужской силе. Несмотря на то, что это объяснение было актуальным для культурной ситуации в Центральной Европе в 1933 г., а не в сегодняшней Америке, а так же, несмотря на равенство, которого женщины добились в США, по

мнению Р. Драйкурса вывод остается действительным до тех пор, пока человечество не достигнет абсолютно полного равенства. Мужчина продолжает оставаться более властным, более значимым и более счастливым, тогда как женщине все еще редко удается добиться таких же привилегий. Мужчина имеет более серьезную физическую силу, преимущество в росте, более сильный голос и когда ребенок становится способным оценивать многочисленные социальные привилегии, которыми пользуется мужчина, то он с легкостью начинает воспринимать мужской пол, как символ силы. Его понятие о мужчине (мужественный) включает то, что является „выше/над", а понятие о женщине (женственная) включает то, что означает „под/ниже". Отсюда и заключение, что женская роль заключается в том, чтобы обслуживать и терпеть все. Цель мальчика в свете мужского превосходства подталкивает его к решению: „Я буду настоящим мужчиной". С этой точки зрения, мальчик протестирует против любого влияния, способного уменьшить его оценку, а таким образом „мужской протест" может превратиться в главную фикцию его личности (см. там же, с. 47).

У женщины тоже есть „мужские" цели, когда она не желает принимать роль своего пола. Некоторые женщины желают иметь власть, знания или силу, как признак мужского идеала. Р. Драйкурс верит, что большинство людей имеют мужественную цель в жизни или ее эквивалент.

Р. Драйкурс дефинирует мужественную цель как фикцию, определяющую, что именно является „над" и что „под", и уполномачивает индивида выбрать для себя ведущую линию. Каждый ребенок создает много пар противоположных друг другу понятий из множества „над" и „под", как свой предполагаемый жизненный опыт.

Даже нормальные дети хотят быть высокими и сильными и принять на себя командование над кем-то, например, над своим отцом, и эта фиктивная цель влияет на их поведение. Каждый ребенок, который чувствует себя маленьким и беспомощным, может воспринять ведущую фикцию, что должен вести себя так, как будто его роль заключается в том, чтобы обогнать всех (см. там же, с. 48).

Фикция крайней цели „сила" привлекает все человеческие существа и особенно людей, которые чувствуют себя неуверенными в себе. Влияние этой фиктивной цели огромно, так как она притягивает все другие физические силы к себе.

Фиктивные цели и ведущие линии в жизни человека, с помощью которых он пытается добиться своих целей, остаются неизменными всю его жизнь, пока не окажутся раскрытыми глубоким себепознанием, которым каждый человек должен обладать, если желает их изменить.

Р. Драйкурс считает, что человеческий характер является результатом жизненного плана человека, его фиктивных целей и ведущих линий. Автор утверждает, что влияние страстей и „инстинктов" преувеличено. Любое изменение является просто сменой в выборе слабостей. Например, человек может думать, что это было „первым" способом, который помогал ему побеждать своих соперников в детстве. Способ, который обеспечивает ему сохранение позиции превосходства, зависит от ситуации, в которой он находится. Если у него есть возможность быть первым в классе, то вероятно он будет учиться усиленно, чтобы сохранить эту позицию. Если ребенок неспособен справиться с высокими школьными стандартами образования, то он может включиться в другую деятельность, в которой все еще может быть над всеми: атлетические достижения,

популярность, сексуальная привлекательность или нечто другое, что он в состоянии поддерживать на таком уровне. Если по его собственной оценке ситуации, у него нет шансов быть первым через полезные усилия, то тогда он может стать „самым плохим" через непристойное поведение, пьянство, азартные игры или какое-то заболевание. Разрушительные силы человека, который хочет быть самым плохим, бесграничны настолько, насколько бесгранично количество работы и усилий, которые амбициозный „успешный" человек вкладывает, чтобы удержаться наверху (Dreikurs, R., 1989: 47–49).

Задачи жизни

Альфред Адлер объясняет социальный интерес, как желание личности помочь и сотрудничать в области решения жизненных задач. В этой области индивидуальная психология соприкасается с социологией. По мнению А. Адлера, невозможно сформировать правильную оценку индивида без знания структуры его жизненных проблем и задач, которые перед ним стоят. Сущность природы индивида раскрывается через его отношение к задачам жизни и через то, что случается в ней как результат этого отношения.

А. Адлер убежден, что все вопросы в жизни могут быть подчинены трем основным проблемам – это общественная жизнь, работа и любовь – и что решение всех других задач связано с ними. Это - вопросы, с которыми люди сталкиваются постоянно, вопросы, которые не позволяют „избежать их". Ответ, который каждый индивид дает на эти три вопроса, в зависимости от своего стиля жизни, отражается в его целостном отношении к ним.

Все три задачи возникают из нераздельной связи, которая по необходимости связывает людей в их общении, в обеспечении

продовольствием и заботе о потомстве. Это проблемы, с которыми сталкивается все человеческое существование на Земле. Все переживания, традиции, законы и предписания - это опыты, созданные человечеством, чтобы справиться с трудностями в жизни (Adler,A.,1964: 43).

В ходе индивидуального развития, по теории А.Адлера, мать носит основную ответственность за развитие социального интереса у ребенка. С ее стороны трудности могут возникнуть по двум причинам: если она делает трудным общение ребенка с другими людьми из-за ее нетактичного поведения, или если она принимает задачу научить ребенка общаться с остальными людьми слишком несерьезно и беспечно. „Очень часто случается, что поведение матери….душит ребенка чрезмерными ласками и любовью, тем, что она постоянно действует, думает и говорит от его имени, парализуя всякую возможность для его развития, приучая ребенка жить в воображаемом мире, как правило, различающемся от его мира, где все делается для избалованного ребенка другими людьми ” (Adler, A., 1964: 45).

Достаточен совсем короткий период времени, чтобы довести ребенка до того, что он будет воспринимать себя центром всех событий и чувствовать, что все другие ситуации и люди настроены враждебно к нему.

Избалованный ребенок думает, что мама обязана постоянно обращать на него внимание. Он постигает эту цель превосходства, которую выбрал себе, очень просто, мешая развитию своих функций (Adler, A., 1964: 46).

По мнению А. Адлера, такое поведение всегда следует понимать, как отсутствие социального интереса.

В дополнение к этому вопросу: наблюдение насколько ребенок помогает дома, принимает ли необходимое участие в играх, ведет ли себя дружески с остальными, является анализом его поведения в институциях - детском саду или школе.

Там можно провести наблюдение его възможностей работать с другими людьми. Степень его волнения, способ, которым он выражает свое нежелание ходить в школу, его отчужденность, отсутствие интереса и концентрации, и много других действий, относящихся к школе: опоздание, попытки нарушать дисциплину на уроке, склонность сбегать с уроков, постоянная потеря учебников и других пособий, пустое времепровождение, вместо того, чтобы делать домашнее задание – все эти симптомы показывают недостаточную подготовку ребенка для сотрудничества. Эти дети, сознателно или несознателно, скрывают острое чувство неполноценности.

А. Адлер абсолютно уверен, что нет и следа от целеустремленности в этом комплексе. Более того, невоспитанные дети боятся, когда речь заходит о их полезной работе. Их вранье показывает, что они ищут возможность справиться с проблемами в жизни нечестным путем. Их предрасположенность к воровству доказывает, что они ищут способ компенсации и сами виноваты за чувство потери, но в то же время, они обижают других людей. Постоянное сравнение с другими более способными детьми ничем не помогает их состоянию, а скорее наоборот, постепенно притупляет их возможности и часто приводит к неуспехам в школе.

У А. Адлера нет сомнений, что успех в школе зависит, прежде всего, от социального чувства. „По сути, его социальное чувство подсказывает идею формы, которую приобретет его жизнь в обществе в более поздние годы. Вопросы дружбы, настолько важные для жизни

с другими людьми и готовности к сотрудничеству, являются частью жизни в школе и требуют их своевременного воспитания у ребенка" (Adler, A., 1964: 55).

Школа имеет силу разбудить и воспитать дух успешного общения. С позиций индивидуальной психологии учитель мог бы указать ребенку через дружеский разговор на отсутствие у него социального чувства. Он мог бы подсказать причину этого отсутствия и посоветовать, как это исправить, а это, в свою очередь, поможет его более близкому контакту с обществом.

Переходный возраст является одним из других проблем в жизни ребенка. Как пишет А. Адлер, многие люди считают его мистерией. В этот период человек открывает в себе силы, которые ранее не проявлялись у него. Если у ребенка до этого момента отсутствовал социальный интерес, то его переходный возраст будет проходить с соответствующими ошибками. Это период, когда его подготовка к сотрудничеству видна более ясно. Подросток в это время имеет в своем расположении более широкое поле для действий, и больше силы. „Прежде всего он стремится доказать любым подходящим способом или способом, который его привлекает, что он уже не ребенок.» (Adler, A., 1964: 57).

Много детей в их стремлении к тому, чтобы их признали взрослыми, согласны принять, скорее всего, ошибки взрослых, чем их добродетели, так как это сделать проще, чем служить обществу.

Плохое поведение чаще наблюдается у избалованных детей, потому что они привыкли, чтобы их потребности были удовлетворены сразу и всегда, и трудно находят в себе силы устоять на любого рода искушения.

В этот период раскрываются такие личностные качества как: несоциализированность, подозрение, злорадство над бедой других, всякого рода суета, сверхчувствительность, раздражение при встрече с другими людьми, сценическая дрожь, ложь и обман, клевета, сверхамбиция и много других черт. Такие дети, которые были воспитаны в чувстве общности, легко находят себе друзей. Они интересуются различными проблемами, которые волнуют все человечество, и способны приспособить свою точку зрения и поведение для его благоденствия.

Работа, как жизненная задача, может быть рассмотрена с точки зрения взглядов А. Адлера, что труд и его разделение являются необходимыми для человечества. Социальное чувство имеет примету сотрудничества, которое приносит дополнительную пользу другим. Социально думающий человек не может сомневаться, что каждому полагается вознаграждение за его труд и, что эксплуатация жизни и тяжелый труд других не может содействовать благополучию человечества (Adler, A., 1964: 58).

Тот факт, что работающий человек получает зарплату, является признанием за его полезность в эпоху развитой торговли. Таким образом, он приобретает чувство своего собственного вклада для благоденствия общества, как единственное возможное средство для облегчения универсального человеческого чувства неполноценности (Adler, A., 1964: 59).

В любви, которая так богато надарена физическими и психическими удовольствиями, социальное чувство представлено, как бесспорный кузнец человеческой судьбы. Как и в дружбе, или в связях с братьями, сестрами, родителями, так и в любви люди занимаются решением задач на двоих, но с противоположным полом, с точки

зрения потомства и продолжения человеческого рода. Может быть, никакая другая человеческая проблема не связана так живо с благополучием и просперитетом индивидуума в его социальной среде, как проблема любви. Любовь, как задача, в которой должны быть заняты два человека, имеет свою собственную специальную форму и не может быть выполнена успешно, если люди относятся к ней, как к задаче для одного человека. Для правильного решения проблемы любви каждый из этих двух должен забыть свое собственное Я–всецело и полностью посвятить себя другому, словно одна жизнь должна быть сформирована из двух человеческих судеб.

Любовная связь, по мнению А. Адлера, исключает такие вопросы, как неравенство, взаимное подозрение, враждебные мысли. Из-за природы эволюции и ее влияния на индивида физическое притяжение влияет на выбор партнера, таким образом, который отвечает этапу развития, достигнутого человечеством. По Адлеровой теории супруги должны уделять значительное внимание чувству взаимного посвящения. Это чувство посвящения очень часто является неправильно понятым мужчинами, но и женщинами, как подчинение рабыни.

Трудность, которую такие люди испытывают при выполнении задачи „любви", заставляет их делать бесконечные опыты в стремлении открыть облегчение в решении проблем любви и брака. Убеждение А. Адлера состоит в том, что браку следует иметь форму моногамии, которая, несомненно, является самым хорошим действующим эволюционным методом приспособления. Таким образом, описанная структура любви требует одного-единственного решения, так как оно имеет свои результаты в детях и в благоденствии человечества. Человеческие ошибки и заблуждения,

как и отсутствие социального чувства в любви, может привести к краху существования земли в лице детей и культурных достижений (Adler,A.,1964).

Три задачи жизни, которые А. Адлер формулирует, а именно: работа, любовь и дружба, получили свое дальнейшее развитие в трудах его самого ревностного последователя Рудольфа Драйкурса, который впоследствии дефинировал еще две задачи.

Иногда у людей появляется фальшивое чувство, что если одна из задач полностью выполнена без особого усилия, то могут быть выполнены и остальные с таким же успехом.

Один человек, например, может думать, что успешно решил задачи работы и любви, но при более глубоком исследовании можно увидеть исключительно поверхностное и „нестабильное чувство счастья, скрытое под всей видимой гармонией личности" (Dreikurs, R., 1989: 91).

Работа. Большинству людей удается выполнить свою профессиональную задачу в жизни. Только люди без капли веры в успех избегают ее. Поэтому неспособность работать часто считается симптомом серьезного заболевания.

Из трех задач жизни профессиональная считается самой значимой, так как обеспечивает средства к существованию, и ее невыполнение в значительной степени подвергает риску само существование индивида. Некоторые люди практически посвящают весь свой капацитет, который имеют, для сотрудничества во имя выполнения своей профессиональной задачи.

Обычно эти люди не могли бы выполнять свою работу, если бы остальные люди не сотрудничали с ними, но, несмотря на это, они

способны сохранять определенную дистанцию во взаимоотношениях со своими коллегами. Р. Драйкурс предполагает, что эта дистанция является достаточно малой только с очень узким кругом коллег, посвятили себя этой работе. (Dreikurs, R., 1989: 92). Чем больше требований работа имеет к личности, тем яснее раскрывается каждый недостаток этой личности. Р. Драйкурс дефинирует, как „профессиональную" любую работу, которая полезна для общества. В этот круг деятельности он включает как работу, за которую человек получает зарплату, или денежный эквивалент, так и работу домохозяйки или добровольца в центрах социальной помощи бедным и безработным. Хотя работа добровольцев выполняется в определенные интервалы времени, которые человек сам определяет, она требует такой же ответственности и выполнения обязательств.

Профессиональная работа, по мнению Р. Драйкурса, характеризуется стоимостью, которую она имеет для других людей. Таким образом, она связывается и с идеей морального обязательства и долга (DreikursR.,1989: 93).

Существует различный возраст у людей, когда они начинают работать. Девочки обычно имеют обязательства, которые начинают выполнять по дому для семьи раньше своих братьев. Чем больше ребенок избегает выполнения полезной работы, тем труднее становится выбор его профессиональной работы. Это относится к избалованным детям, чьи родители взваливают на себя их обязанности, а так же, относится с подобной или даже большей силой к своенравным и упорным детям, которые успевают избежать выполнения обязанностей, которые на них возложили их родители. Так или иначе, каждый ребенок сталкивается лицом к лицу с профессиональной работой в школьном возрасте.

Тот факт, что все люди должны принять на себя выполнение своих обязанностей, не означает, что эти обязанности будут непременно неприятными.

Р. Драйкурс убежден, что обязанности не должны замещать игры ребенка, а переростать в них и вместе исполнять роль его психического развития. Игры составляют необходимую подготовку для практической жизни ребенка и таким образом, они сочетаются и с подготовкой к работе. Ребенок может быть мотивирован очень просто принять свои обязанности, как часть игры, если они будут включены в саму игру.

Видимое противоречие между играми и обязанностями существует только для взрослых, потому что ребенок принимает свои игры настолько серьезно, насколько его родители принимают свои обязанности. Противоречие между играми и обязанностями является результатом ошибок в воспитании.

Когда взрослые вводят обязанности в жизнь ребенка под нажимом, в результате этого, чаще всего, ребенок начинает развивать опозиционное поведение. Если враждебность к обязанностям продолжит развиваться на протяжении всего детства, она сохраняется в какой-либо форме в сознании человека. Но если обязанности введены подходящим образом в жизнь ребенка, то они не выстраивают сопротивление против них.

Существует множество людей, которые испытывают чувство удовлетворения и счастья от выполнения своих обязанностей, включительно и при выполнении своих профессиональных задач, даже когда они связаны с большими трудностями. Существует немало таких людей, которые не могут довести до конца выполнение своих обязанностей, независимо от прекрасных условий, которые имеют на

работе. Готовность справиться с профессиональными задачами зависит от индивидуального отношения личности к обществу. Только положительное отношение к обществу предполагает какое-либо удовлетворение от осуществления собственного вклада человека в общее благо (Dreikurs,R., 1989: 93).

Много людей готовы полностью отдать себя своей работе, при условии, что это не представляет опасность их престижу, а удовлетворяет их амбиции. Им перестает нравиться их работа сразу, как только их личный престиж попадает под угрозу, независимо от того, является ли это следствием какого-либо унижения или обиды, или даже намека на нечто подобное.

Возможно, что человек пережил неудобства, которые могут доказать ему, что он не подходит для должности, которую занимает. Но никто не согласен принять на себя ситуацию, если его постоянно недооценивают или эксплуатируют на работе. Если кто-то начнет халатно относиться к своим профессиональным задачам, значит, он испытывает насобравшиеся в той или иной степени „неосознанные" трудности, которые делают невозможным продолжение этой работы. Другая модель неудовлетворения в работе - это случай, когда человек внезапно становится сварливым, раздразнительным, и от этого развивает нервные симптомы, например, смущения в мышлении, уменьшение концентрации, трудности с памятью, которые часто сопровождаются бессонницей, даже функциональными нарушениями двигательной активности. По мнению Р. Драйкурса, эти симптомы нежелания выполнять свои профессиональные задачи появляются, когда неуспехи начинают угрожать престижу человека или уже являются фактом.

Р. Драйкурс утверждает, что даже в самые критические моменты, в которые различные типы людей запускают выполнение своих профессиональных обязанностей, могли бы быть известной характеристикой чего-либо. Он дает примеры того факта, что некоторые люди обрушиваются именно тогда, когда достигнут своей желанной цели, другие – сразу после этого. Такое поведение, которое является типичным для некоторых индивидов, повторяется постоянно и всегда является результатом оценки, что престиж личности подвергается риску.

Драйкурс анализирует несколько различных типов личности. Например, некоторые люди удовлетворяются только лишь тем, что твердят, что могут достичь высоких результатов в данной профессии, но никогда не пытаются добиться этих успехов, потому что боятся, что если они не справятся с этой задачей самым лучшим образом, их настоящие возможности будут раскрыты. Такие люди всегда колеблются между несколькими профессиями или выбирают новую деятельность непосредственно перед тем, как добьются успехов на предыдущей работе.

Другой тип людей опускают руки, когда добьются своей цели, или сразу, как ее добьются, начинают переживать, что будут неспособны сохранить эту позицию.

Всякая амбиция, которая может удовлетворить человека, без нарушения границ полезного успеха, не может причинить никаких смущений в его жизни, а как раз, наоборот, могла бы вызвать социальный импульс для свершения исключительно ценной работы.

Так же, как и А. Адлер, Р. Драйкурс определяет невыполнение каждой из задач жизни, как выражение недоразвитого социального

интереса и опыта, что усиливает чувство вмешательства и провала при выполнении этих задач.

Р. Драйкурс видит в безработице самое тяжелое бремя, которое человеческое существо могло бы перенести в настоящем. По его мнению, этот груз тяготит больше всего людей, которые испытали провал в любви и дружбе, так как у них нет эффективного способа сохранить связи с обществом, и они не знают, как чувствовать себя полезными вне своей работы. Некоторые из них используют прекомерную профессиональную амбицию, как извинение о пропусках в любви или об их провале в создании приятельства.

Любовь. Как бы парадоксально это не звучало, по мнению Р. Драйкурса, задача любви выполняется труднее, чем профессиональная задача, несмотря на то, что на первый взгляд, выглядит проще для осуществления. Причин для этого несколько. Одной из причин является искривление социального интереса, который дает шанс в большей степени избегать этих задач, потому что это не ограничивает возможности жизни, с помощью которых будут обеспечены средства к существованию.

Вторая причина может состоять в обстоятельстве, что правильное выполнение задачи „любовь” требует в максимальной степени наличие социального интереса, потому что включает в себя осуществление, возможно, самого близкого контакта между двумя человеческими существами. Это ставит перед испытанием их способность сотрудничества и в то же время разрушает барьеры, которые обязательно сопровождают каждого человека в профессиональных и в социальных связях.

Третья причина показывает, что выполнение задачи „любовь” тесно связано с особенным видом трудностей в сегодняшнее время.

Под правильным выполнением этой задачи А. Адлер понимает тесный союз между сознанием и телом, и в самой большой степени, сотрудничество с партнером противоположного пола. Достигнуть такого разрешения проблемы возможно, только если каждый партнер полностью принимает другого и между ними появляется взаимный долг друг к другу.

Р. Драйкурс считает, что есть несколько причин, из-за которых эта задача характеризуется тем, что при ее выполнении сегодня существует больше трудностей, чем в прошлом, и она выполняется небольшим количеством людей. Он говорит, что его современники (середины и второй половины 20-го века – *прим. Ж. Ст.*) являются более нерешительными, чем их предки. Его объяснение звучит так: отсутствие смелости обосновано не только экономической или социальной нестабильностью, но и фактом, что сегодня в семьях с небольшим количеством детей существует опасность, что эти дети будут избалованы гораздо больше. Чем больше люди становятся неуверенными, тем больше значения они придают своему престижу и борются за него (Dreikurs,R., 1989: 96–97).

По наблюдениям и оценкам Р. Драйкурса, в двадцатом веке борьба за престиж между двумя полами острее, чем была в прошлом. Причина, по его мнению, состоит в том, что существующий баланс между мужчиной и женщиной грубо нарушен в последние годы. Когда-то женский пол рассматривался как второстепенный и это неравенство всегда являлось источником достаточно серьезных конфликтов, потому, что гнет всегда вызывал сопротивление. Превосходство мужчины было абсолютным из-за его более активной роли в обществе и частично, из-за солидарности между мужчинами. В середине и второй половине 20-го века, однако, в результате

экономических перемен и перемен в социальных и политических институциях человеческого общества, мужское превосходство уменьшилось. Это дало возможность женщине отбросить подчиненную роль и дать свой вклад в развитие нового типа взаимоотношений, при которых мужчины и женщины должны занять свою собственную позицию в связи с другим полом, вместо того, чтобы занимать заранее определенную позицию. Сегодня женщина ищет возможности получить равные права с мужчиной, без стремления к превосходству, в качестве компенсации за ее подчиненную роль в прошлом. Со своей стороны, мужчина боится потерять свое превосходство, которое по праву принадлежало его полу.

Большинство людей оказывают протест против ведущей роли мужчин, потому что их идея о собственной значимости ни каким образом не может сравниться с мужским идеалом. Этот протест против лидерства мужчин создает серьезные затруднения в сотрудничестве между сексуальными партнерами. Современные женщины возражают более часто и осязаемо против роли, которая была определена их полу, тогда, когда не имели никаких прав и находились в абсолютном подчинении. Мужчины тоже неуверены сегодня больше, чем когда-либо, относительно своей мужественности, а это объясняет их страх перед браком и какой-либо глубокой любовной связи (см. там же, с. 98).

По мнению Р. Драйкурса, наряду с трудностью в выполнении задачи любви, которая появляется в связи с борьбой за престиж между мужчинами и женщинами, существуют и проблемы с сексуальностью, но вторая трудность вообще не зависит от первой. Уменьшается число людей, которые ведут себя совсем естественно

как по отношению секса, так и по отношению любой другой биологической проблемы. Очень широко распространен страх сексуальной слабости и приятельских отношений, которые должны существовать между мужчиной и женщиной.

Крах мужского абсолютизма в современном мире показывает, что чувство стыда у женщин не имеет ничего общего с ее материнскими функциями. Чувство стыдливости, которое общество требует от женщины, доказывает, что его смысл состоит в стремлении мужчины контролировать ее сексуальность и даже ее личность. Через требования девственности и запрет отношений вне брака мужчина держит женщину полностью в своей власти. Законы о стыдливости направлены исключительно в сторону женщин, несмотря на то, что и мужчины ограничены в сексуальном смысле, так как в сексуальной паре с мужчиной - женщина, а он сам приходится сыном, отцом и братом женщины. Дискуссия о стыдливости показывает, что даже социальные проблемы сексуальности сводятся полностью к соперничеству между мужчиной и женщиной.

Ключ к решению этой проблемы, по мнению автора, находится в знаке равенства между правами мужчин и женщин.

Р. Драйкурс советует взрослым объяснять проблемы сексуальности детям беспристрастно так, как они делают это в любой другой сфере знаний, что поможет ребенку подготовиться к жизни.

Он констатирует, что наступила фундаментальная перемена в сексуальном поведении преобладающей части людей. Уже слишком небольшое количество людей боятся секса и много людей преувеличивают его значимость. Старое чувство стыдливости уступило место тенденции игнорировать благоприличие и чувство ответственности в сексе. Он превратился в инструмент для

легкодоступного удовольствия, для демонстрации значимости и силы личности, особенно у подростков, у которых очень мало возможностей почувствовать себя значимыми в обществе. Р. Драйкурс объясняет этот факт переходным периодом в развитии современной культуры, в которой мужчина уже не руководствуется правилами общества, но все еще не способен поддержать дисциплину и порядок, который не основывается на силе, а на личной ответственности.

То, что должны делать родители и воспитатели - это отвечать на понятном для ребенка языке на вопросы, которые он задает еще с раннего возраста, в три-четыре года. Важно, чтобы взрослые придерживались языка детских вопросов и их объяснение должно быть естественным и правдивым в рамках детских возможностей структурировать полученные ответы.

Третья трудность, которую испытывают люди при выполнении задачи „любовь", это - предложение брачного союза. Р. Драйкурс утверждает, что боязнь брака идет от опасения, что в этой близости могут раскрыться слабости партнеров. Мужчины очень часто связывают брак с представлением, что теряют свою свободу, которая приносит им чувство личного достоинства и значимости. Такие чувства естественны для каждого человека, который ненавидит насилие и зависимость, пережитые в детстве. В браке мужчина ожидает играть более важную роль, но знает, что не подходит для хорошей игры, и поэтому в нашей современности боится брачных союзов больше, чем женщина. С другой стороны, женщины требуют от мужчин отказаться от всей своей мужской сущности, потому что принимают брак как союз, в котором они принесли жертву и ожидают признательности за это. Таким образом, два пола превращают вопрос о брачном союзе в спор об оценке собственной значимости, при этом

каждый партнер пытается «подняться» над другой. Иногда брак, действительно, оказывается более хорошим социальным и экономическим преимуществом для женщины, чем для мужчины. Желание приобрести полную власть над кем-то представляется прежде всего ревностью. „Ревность не является символом любви. Она лишь показывает страх от неспособности удержать другого человека" (Dreikurs, R., 1989: 103).

Описанные выше идеи Р. Драйкурса дают возможность понять, почему любовная задача редко осуществляется удовлетворительно. Эта задача определенно требует большой смелости со стороны каждой личности. По этой причине, любовная жизнь многих людей основана на нежелании принятия реальных решений, как и на принятии ошибочных решений и уклончивых договоренностей с партнером.

В противовес Зигмунду Фрейду, который утверждает, что человеческое существо контролируется безответственными порывами, Р. Драйкурс принимает, что в действительности эти порывы контролируются намерениями человека. Р. Драйкурс признает, что сексуалность является естественным состоянием, которое не может быть под руководством, но оно полностью зависит от индивидуального выбора личных целей. Эта точка зрения может объяснить, почему так много людей имеют несчастные любовные связи и почему они способны любить только тогда, когда существует реальный союз. Ответ Р. Драйкурса на это таков: они создают впечатление, что хотели бы выполнить любовную задачу, но в действительности не имеют такого намерения. Отсутствие любви выглядит так же трагично, как и безответная любовь или любовь, без надежды быть осуществленной, потому что внешние обстоятельства

делают этот союз невозможным. Часто любовные эмоции исчезают полностью, когда появляется опасность близкого союза. Желание дистанции может причинить отчуждение одного из партнеров. В браке дистанция, которая могла бы иметь место до него, неизбежно сокращается в совместном сожительстве.

Ярким примером того, как эмоция может быть использована для создания дистанции, может послужить ситуация о симпатиях человека к более, чем одному лицу, в одно и то же время. Это иногда рассматривается, как аргумент, в пользу мнения, что некоторые люди имеют раздвоение личности. Причина, из-за которой довольно часто люди находят физический идеал в одной личности, а духовный идеал в другой, является их нежелание отдаться полностью своему партнеру, или то, что они твердо решили пройти только половину пути.

Другая категория людей, которые утверждают, что неспособны испытать любовные эмоции или, что не могут найти партнера-любовника, показывает то, что они намерены не выполнять свою любовную обязанность.

Даже когда сделан успешный любовный выбор, с последующим браком или союзом вне брака, дальнейшая история связи часто раскрывает, насколько нездоров был этот выбор. Есть еще одна категория людей, по мнению Р. Драйкурса, которые пытаются избежать брачного союза или быть на дистанции от него, прикрываясь неким заболеванием.

Для осуществления любовной задачи необходима смелость в принятии партнера противоположного пола. На вопрос: „Что есть любовь?”, Р. Драйкурс отвечает, что это - желание принять партнера. „Когда партнеры примут друг друга, значит, желание проснулось без

намерения искать дорогу для отступления, и это приводит к осуществлению любовной задачи. Партнер не рассматривается, как предмет, а принимается с радостью как человеческое существо. Любовь является задачей на двоих. Когда два человека хотят и принимают друг друга, значит, проблема решена" (Dreikurs, R., 1989: 106).

Приятельство. Изучение человека в индивидуальной психологии включает в себя познание его семьи и друзей, и это является ключом к личности и возможным ожиданиям от этой личности. Любая личность связана с несколькими значимыми для нее людьми, но в своих отношениях с ними она выражает отношение ко всей человеческой общности. Человек должен создать социальные взаимоотношения и контакты с другими людьми, чтобы удовлетворить свои ежедневные потребности. Способ, который он себе выберет для общения с другими, является самым надежным признаком качества его социальных интересов. По мнению Р. Драйкурса социальные взаимоотношения каждой личности отражают точно ее отношение к общности. Эта задача не исполняется под внешним нажимом. Каждый свободен решить, хочет ли он и в какой степени создать приятельство, будет ли подстраиваться под него, сотрудничать с этими людьми, или выберет себе одиночество и отчужденность. Каждый человек принимает непринужденные решения по этому вопросу и поэтому способ осуществления задачи «приятельство», является самой верной единицей измерения его социального интереса (Dreikurs, R.,1989:107).

Четвертая жизненная задача, сформулированная Р. Драйкурсом, это - ***справиться с собой, своими внутренними противоречиями и конфликтами,*** с изначальным противопоставлением Я и Меня. Эту

задачу позднее К.Б. Грийвер, М.С. Ценг и Б.У. Фрийдланд включат в шкалу „Индекс социального интереса” и опишут ее, как „чувство собственной значимости”.

Пятая задача относится к ***отношению индивида к вере, в ее понимании единства философского, религиозного, биологического и психического начала.***

Обсуждая эту задачу, Седи Драйкурс - супруга Рудольфа Драйкурса, говорила, что он является в большей или меньшей степени агностик. Он верил, что человек принадлежит чему-то, но в своих трудах он так и не определил сущность этого понятия. Р. Драйкурс отбросил идею, что это что-то находится „вне нас”, что может иметь контроль над нашей жизнью, и был убежден, что человек является тем, кто сам создает свои проблемы.

Р. Драйкурс любил говорить: „Я не то чтобы верю, но и не отрицаю. Если можешь дать мне доказательство, что Бог существует или что существует какое-то сверхестественное существо, я с радостью приму его. Но у меня есть свое предназначение здесь на земле, и я работаю со своими друзьями – мужчинами и женщинами, и не предаюсь размышлениям о каком-либо контроле извне” (Dreikurs, S., 1987: 34).

Р. Драйкурс третирует проблему сущности веры в Бога в понимании морали, сотрудничества и толерантности к различным людям в обществе.

Литература:

1. **Стойкова, Ж.,** Ф. Кс. Уолтън. *Подход към разбиране на ценностната система на клиента в първата консултативна сесия*. Тракийски университет. Медиа СИСТЕМИ. Стара Загора,
2. **Уолтън,Ф., Ж. Стойкова**, (2010), *Съвременни адлериански профили.* Стара Загора: Издателство «АБ».
3. **Хьелл Л. , Зиглер Д.,** (2005), *Теории личности*. Санкт Петербург: Питер.
4. **Adler. A**., (1964), *Social Interest: A Challenge to Mankind*. Capricorn Books, New York.
5. **Dreikurs, R.,** (1974), *Child Guidance and Education*: Collected Papers. Chicago, Illinois: Alfred Adler Institute.
6. **Dreikurs, R.,** (1989), *Fundamentals of Adlerian Psychology*. Chicago, Illinois: Adler School of Professional Psychology. (Original work published in 1950)
7. **Dreikurs, R.,** (2005), *Maintaining Sanity in the Classroom: Classroom Management Techniques*. Bristol, PA.
8. **Dreikurs, R. and Soltz, V.,** (1990), *Children: The Challenge*. New York: Plume Penguin Group.
9. **Dreikurs, R.,** (1971), *Social equality; the challenge of today.* Regnery, Chicago.

Лекция 12

ВЗГЛЯДЫ РУДОЛЬФА ДРАЙКУРСА НА РАЗВИТИЕ КОНЦЕПЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕРЕСА

Рудольф Драйкурс (Rudolf Dreikurs) родился в 1897 году в Австро-венгерской империи. Он получил медицинское образование в Вене и в 1923 году начал свое сотрудничество с А. Адлером, занимаясь вопросами психотерапии, социальной психиатрии и психологии. Работал и руководителем клиники.

В 1937 году Драйкурс эмигрировал в США /Чикаго/, где более 30 лет работал в области индивидуальной психологии, групповой психотерапии и психиатрии, начиная психологом-консультантом. С 1942 года по 1972 год он являлся профессором по психиатрии в Высшем Чикагском медицинском училище. С 1940 года начал издавать «Журнал индивидуальной психологии».

Драйкурс является основателем Института индивидуальной психологии психологии в Чикаго, Тель-Авиве и Торонто. Он автор более 200 научных публикаций, посвященных индивидуальной психологии, психологии семьи, детской психологии, проблемам конфликтов, психо-динамике человеческих взаимоотношений, музыкальной терапии и т. д.

В области адлерианской практики Драйкурс раньше всех начал заниматься групповой психотерапией и разработал методику парного интервью /double interview/. Он интересовался вопросами социального равенства, которые рассматривал как фундамент психического здоровья.

Драйкурс, как самый преданный последователь Адлера, продолжил его дело и обучил множество консультантов со всех точек земного шара методам адлерианского семейного консультирования.

Вклад Драйкурса включает в себя систематизацию и разработку большого количества базовых адлерианских принципов. Несмотря на то, что Драйкурс считал себя прежде всего проводником идей А. Адлера, он понимал, что для того, чтобы научить других эффективно использовать эти идеи, он должен их систематизировать и дополнить практическими советами. Понимание целей неправильного поведения и техника представления целей непослушного ребенка – это одно из самых больших достижений Драйкурса.

Так же, как Адлер, Драйкурс твердо верит, что укрепление уверенности в собственные силы необходимо для улучшения человеческого поведения и установления нормальных человеческих отношений.

Драйкурс был первым, кто приложил групповой подход в терапии. В 1925 г. он начал работать с группой алкоголиков. Он поощрял и стимулировал других психологов, которые используют групповой подход в терапии. Эта практика сегодня является общепринятой.

Рудольф Драйкурс признает, что основная идея в индивидуальной психологии базируется на Адлеровском учении о важности человеческого общества, о развитии характера индивида и о направлении каждого его действия и эмоций.

Р. Драйкурс принимает мысль о том, что в природе существуют определенные виды, которые не могут жить без близкого контакта с подобными себе людьми и человек принадлежит именно к такой

группе. Природа сотворила его таким образом, что он не может существовать один. Он не создан, как другие живые существа, бороться за свое существование. У него нет „оружия для атаки", как острые зубы, большая физическая сила и выносливость, и сильные челюсти, он не наделен исключительной гибкостью или способностью незаметно уменьшаться в размерах для прикрытия. По этой причине для Р. Драйкурса было очевидно, что человек формирует группы, как другие стадные животные с одной единственной целью - защитить свое существование (Dreikurs, 1989: 2).

По мнению Р. Драйкурса, большинство людей не задумываются адекватно о зависимости человека от подобных себе, и, может быть, им надо задуматься о труде тысяч людей, чьими результатами они ежедневно пользуются, или просто задуматься, сколько людей помогают людям в создании жилищ, пищи, одежды и удовлетворения многочисленных ежедневных человеческих потребностей.

На протяжении тысячелетий человек, живя с подобными себе, приспособился к разделению труда и к взаимопомощи.

Дети являются примером самых беспомощных и незащищенных существ. Они не в состоянии обеспечить себе средств к существованию без чужой помощи и в очень раннем детстве даже не могут передвигаться самостоятельно. Дети зависимы от помощи взрослых в любых действиях их повседневной жизни. Основной вопрос, о котором рассуждает Р. Драйкурс: „В какой степени жизнь в сплоченном обществе формирует характер индивида?".

По этому вопросу З. Фрейд утверждает, что человеческие инстинкты приспосабливаются не полностью и неправильно к действительности близкого социального общения, и что развитие

человеческой психики зависит напрямую от врожденных инстинктов и необходимости от приспособления к обществу.

Наблюдения показывают, что не только среди людей, но и среди животных близкие социальные взаимоотношения и приспособление к требованиям остальных из группы влияет на развитие и характер индивидуумов и даже помогает некоторым из них освободиться от природных законов.

Все живые организмы чувствуют непреодолимый импульс поддерживать жизнь, который приводит их к необходимости искать себе пищу и размножаться. При определенных обстоятельствах, однако, человек отказывается подчиняться этим естественным инстинктам.

„Дети иногда могут отказаться кушать, если думают, че этот метод является самым эффективным в борьбе с родителями. Могут, например, выбрать голодовку, как форму протеста. Тысячи людей сегодня, которые хотят не поддаваться любовным взаимоотношениям, подавляют у себя всякое сексуальное желание" (Dreikurs, 1989: 3).

В своем тысячелетнем развитии человек подавлял свои естественные инстинкты и подчинял их своему отношению к окружающей среде.

Природа, характер и действия индивида определяются на базе приобретенного опыта в обществе, в котором он растет; по отношению этого тезиса индивидуальная психология приближается к бихейвиористической теории, в которой человек является продуктом окружающей среды, а вместе с ней должны быть учтены жизненно важные факторы.

Различные люди реагируют различным образом на одни и те же события и влияния.

Человек не только реагирует, он воспринимает происходящее вокруг него и вырабатывает свое индивидуальное отношение к среде, людям и событиям. Созданное отношение является отпечатком из детства индивида. И А. Адлер, и Р. Драйкурс, признают, что среда является сильным фактором, несмотря на то, что по их мнению, она нереальна для индивида, так как окружающая среда является субъективной для него.

Поэтому Р. Драйкурс говорит, что решающим фактором при развитии характера является не влияние среды, а отношение индивида к окружающей его действительности. Человек развивает свое характерное поведение, свой характер через оппозицию или поддержку, отрицание или согласие, принятие или отторжение от группы и среды, в которой он рожден (Dreikurs, 1989: 4).

Предпосылки для того, чтобы человек адаптировался к случайным состояниям окружающей его среды, вызваны социальным интересом, который является врожденным у каждого человеческого существа. Но эта врожденная социальная черта, которая присуща всем, должна развиваться, если индивид стремится осуществить определенную пользу для общества, в котором живет каждый цивилизованный взрослый.

Р.Драйкурс признает идею А. Адлера, что человеческое общество ставит три задачи перед каждым индивидом:

- работать, что означает внести свой вклад для блага остальных;

- поддерживать приятельство, которое объединяет социальные взаимоотношения с друзьями и окружающими людьми;
- получать и дарить любовь, которая является самой интимной связью с индивидом противоположного пола и представляет собой самое сильное и самое близкое эмоциональное взаимоотношение, которое может существовать между двумя душами.

Эти задачи обеспечивают полноту человеческой жизни со всеми ее желаниями и деятельностью. Все человеческие страдания происходят из трудностей, сопровождающих выполнение этих „задач". Возможности их выполнения не зависят ни от таланта индивида, ни от его интеллекта. Человек необычайных способностей проваливается там, где другие люди с более скромными способностями достигают удовлетворительных успехов и все это зависит от социального интереса. Чем больше развит социальный интерес и чем счастливее взаимоотношения между индивидом и человеческим обществом, тем успешнее он при выполнении этих трех жизненных задач и тем больше сбалансирован его характер и личность (Dreikurs, 1989: 5).

Социальный интерес выражен субъективно в сознании индивида, как чувство общности с другими людьми и личной принадлежности к ним. Люди могут развивать свои способности для взаимодействия с остальными и только тогда, когда чувствуют, что несмотря на внешние различия, они не являются фундаментально различающимися от остальных людей, к сообществу которых принадлежат.

Человеческая способность взаимодействовать может быть воспринята как единица измерения развития социального интереса.

Р. Драйкурс дает точный пример, который может помочь визуализировать ситуацию яснее: „Человек становится членом одной группы, клуба, политической партии или любой другой социальной общности. Его социальный интерес выражен субъективно в его желании быть частью этой общности. Объективная единица измерения его социального интереса показывает, насколько он способен сотрудничать с остальными" (Dreikurs, 1989: 5).

Его социальный интерес зависит от того, насколько быстро он осуществляет контакты с остальными, может ли он и в какой степени адаптироваться к остальным, и способен ли он понимать и сочувствовать себе подобным.

Человек, который думает только о себе, о том, как он себя чувствует, как ему сохранить свою возвышенность и о роли, которую он играет, определенно создает проблемы в своем кругу друзей и знакомых.

Готовность к взаимодействию, которое является одной из характеристик крепкой дружбы, часто проверяется в трудных ситуациях. Большинство людей идеально взаимодействуют в границах их личного пространства, но для многих людей оказывается очень трудным сохранить добрую дружбу в необычайной ситуации. Если связь, которая приобщает индивида к определенной общественной группе является слабой, то он легко освободится от нее, когда ситуация станет неподходящей для него. Чем сильнее его чувство принадлежности, тем лояльней он будет к группе, даже когда не осуществляются его личные желания.

Р. Драйкурс убежден, что в жизни не существуют условия, которые полностью удовлетворяют все нужды в каком-либо человеческом взаимоотношении: в дружбе, в семье, в любви, или в

работе. Рано или поздно человек попадает в критическую ситуацию и то, как он реагирует на это, показывает, насколько он принадлежит, или нет к данной общности (Dreikurs, 1989: 6).

Другая характеристика хорошей дружбы - это готовность индивида получать меньше других, в сравнение с тем, сколько дает он. В сегодняшнее время большинство людей, живущих в больших городах, похожи на избалованных детей, которые измеряют свою радость и удовольствие посредством того, что получают. По мнению Р. Драйкурса, это является их основной ошибкой, за которую большинство расплачиваются своим несчастьем и страданием. Люди, которые имеют своей целью брать как можно больше, в большинстве случаев не удовлетворены, так как все время остаются ненасытными. У них бывает только короткий момент удовлетворенности от полученного вознаграждения против долгих месяцев, или даже многих лет неудовлетворенности и амбиций. Те, кто может добиться полного счастья, обязаны своему вкладу, с помощью которого они могут увеличить общее благо; они могут почувствовать себя удовлетворенными самим собой и жизнью, которой живут. Развивая основной взгляд на индивидуальную психологию, Р. Драйкурс утверждает, что социальный интерес выражается через желание помогать без ожидания вознаграждения за это.

Р. Драйкурс убежден, что необходимы достаточно надёжные критерии, чтобы определить всякое ли действие для построения общего блага является объективным и до каких границ. Объективное действие требует подходящего и правильного поведения в любой ситуации.

Р. Драйкурс утверждает, что невозможно предсказать поведение человека в определенной ситуации, так как каждая ситуация

включает в себя специальные и очень сложные группы условий и обстоятельств, как и то, что никто не может предвидеть как нужно ими управлять. И независимо от этого, когда дается оценка поведению индивида, следует дать ответ на следующие решающие вопросы: „Находились ли в соответствие правила этого общества? Готов ли индивид подчиниться этим правилам?". Если ответ „да", то Р. Драйкурс убежден, что человек будет знать в той, или иной степени каким должно быть его правильное поведение, которое он должен иметь в любой ситуации, без значения насколько она была трудной, потому что он будет способен смотреть на свои проблемы объективно. Он никогда не будет сомневаться, если может подчинить свои эгоцентрические интересы объективным интересам группы.

По мнению Р. Драйкурса, в современном обществе, несмотря на заметный хаос в социальных взаимоотношениях, люди имеют правила, по которым выстраивают свое поведение и отношения. Эти правила ясны каждому человеку, даже если они не являются строго сформулированными. Каждый человек ощущает строгую логику социальной жизни сразу, если попытается ее избежать. Общество дает оценку за выполнение или невыполнение жизненных задач.

Часто человек, чьи контакты с обществом являются поверхностными, определяет себя успешным, в то время как другой, который выглядит достаточно адаптированным к социальным требованиям, может внезапно провалиться. Объяснение этого факта - в том, что сила социального интереса не всегда доказана. Если человек находится перед благоприятными обстоятельствами, в случае испытания, он оставит впечатление у остальных, что может справиться с любой проблемой. Если человек должен пройти через испытания, то отсутствие жизненного опыта у него проявится

довольно быстро. Но рано или поздно, каждый должен показать, насколько развит его социальный интерес. Этот момент решает, будет ли его жизнь счастливой или нет. Несчастье или невезение являются неизбежными последствиями страдания и потери веры, но преодоление испытаний доказывает готовность человека к сотрудничеству, или наоборот.

Социальный интерес имеет смысл непростого чувства принадлежности к определенной группе или человеческому классу, или благосклонность ко всему человеческому роду, как часто неправильно некоторые цитируют учение Адлера. Иногда существует конфронтация между интересами различных групп. Одной из самых важных актуальных социальных целей является поиск общества, которое объединяет все человечество, интересу которого будут подчинены все специальные интересы индивида и групп. Но на практике, заключает Р. Драйкурс, общество находится все еще очень далеко от реализации подобного идеала. По его мнению, социальный интерес не имеет фиксированной цели. Было бы намного честнее сказать, что необходимо создать отношение к жизни, желание взаимопомощи с остальными людьми в каком-то направлении и управлять ситуациями в жизни. Социальный интерес является выражением возможностей индивида давать и принимать.

Необходимость измерения социального интереса

Индивидуальная психология принимает, что социальный интерес является первичным фактором для облегчения процесса приспособления человека и чувства благополучия. Он предлагает много доводов в защиту этой мысли. Это правдоподобные и важные предложения и в известной степени удивительно то, что долгое время они не были подчинены систематическому и строгому исследованию.

В определенный период времени главной помехой в реализации такого исследования было отсутствие стандартизированной действительной единицы измерения социального интереса. В настоящий момент эта проблема решена и главный фокус современных исследований направлен на связь социального интереса с различными аспектами приспособления и чувства благополучия.

Литература:

1. **Стойкова, Ж. Ф. Уолтън** . Подход към разбиране на ценностната система на клиента в първата консултативна сесия, изд. Тракийски университет, ПФ. Стара Загора
2. **Dreikurs, R.,** (1974), *The Three Life Tasks – Work, Love, Friendship*. *Fundamentals of Adlerian Psychology.* Adler School of Professional Psychology. Chicago, Illinois.
3. **Dreikurs, R.,** (1989), *The Life Plan and the Life Style. Fundamentals of Adlerian Psychology*. Adler School of Professional Psychology. Chicago, Illinois.
4. **Dreikurs, R.,** (1989), *The Fictive Goals – The Masculine Protest. Fundamentals of Adlerian Psychology.* Adler School of Professional Psychology. Chicago, Illinois.
5. **Dreikurs, R.,** (1967), *Psychodynamics, psychotherapy and counseling.* Collected Papers. Chicago, Illinois: Alfred Adler Institute.
6. **Dreikurs, R.,** (1974), *Child Guidance and Education*: Collected Papers. Chicago, Illinois: Alfred Adler Institute.
7. **Dreikurs, R.,** (1989), *Fundamentals of Adlerian Psychology*. Chicago, Illinois: Adler School of Professional Psychology. (Original work published in 1950)
8. **Dreikurs, R.,** (1971), *Social equality; the challenge of today.* Regnery, Chicago.

Лекция 13

ВЛИЯНИЕ ХОЛИСТИЧЕСКОГО ПОДХОДА НА ДРУГИЕ ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ТЕОРИИ – Е. МАСЛОУ, К. РОДЖЕРС, Л. С. ВЫГОТСКИЙ И В. С. МЕРЛИН

Холистический подход А. Адлера оказал влияние на творчество ряда психологов, работающих в области гуманистического направления.

Фокус, поставленный на волевых и творческих аспектах личности в теории А. Адлера, оказал прямое или косвенное влияние на научные труды таких известных психологов, как Ейбрахам Маслоу, и на клиентоцентрированный подход в психотерапии Карла Роджерса.

Холистический подход А. Адлера обсуждается и в произведениях Л. С. Выготского. Выготский цитирует школу А. Адлера, которая ставит в основу своей психологической системы учение о неполноценных органах и функциях, чья недостаточность непрерывно стимулирует повышенное развитие. Если какой-либо орган не может полностью справляться со своими задачами из-за морфологической или функциональной неполноценности, то центральная нервная система и психический аппарат человека принимают на себя эти задачи, чтобы компенсировать затрудненное функционирование данного органа. Этот факт был известен в медицине давно, но А. Адлер перенес эти возможности человека от его анатомического аппарата и физиологической деятельности к психической деятельности. Он утверждает, что над неполноценным органом создается психологическая надстройка, которая стремится помочь слабому месту в организме. При соприкосновении с внешней средой возникает

конфликт из-за недостаточности органа и стоящими перед ним задачами, который создает повышенные возможности и стимулирует появление компенсации и сверх-компенсации. В этом смысле, аномалия является начальной точкой и главной движущей силой психического развития личности [Адлер, А., 1997].

Л. С. Выготский не полностью согласен с А. Адлером в том смысле, что он приписывает универсальное значение процессу компенсации для любого психического развития, но в то же время, видит особенно ценной главную идею в подходе индивидуальной психологии, которая гласит, что наряду с органическим недостатком существуют силы и тенденции для его преодоления и выравнивания. „Это те тенденции повышенного развития, которые не замечала раньше предыдущая дефектология. Именно они придают своеобразие развитию и создают творческое, бесконечное разнообразие, иногда довольно причудливые формы развития, которые мы не наблюдаем в обычном развитии нормального ребенка. [Выготский, Л. С. , 1983, с. 11].

Л. С. Выготский цитирует мысль А. Адлера, которая описывает стремление каждого ребенка с нарушениями: „Он хочет все увидеть, если плохо видит; все услышать, если у него есть аномалия слуха; все сказать, если налицо затруднение речи или он заикается...”[Выготский Л. С., 1983, с. 11].

Л. С. Выготский принимает основания А. Адлера, что основной факт, с которым сталкивается практика при нарушенном развитии, это двойственная роль органического недостатка в процессе формирования личности ребенка. С одной стороны, нарушение является ограничением, которое затрудняет развитие. С другой стороны, именно потому что создаются трудности, оно стимулирует повышенное, усиленное движение вперед. Каждая аномалия создает

стимулы для компенсации. Поэтому, изучение особенностей в развитии детей с затруднениями не может ограничиться в определении степени и тяжести аномалии, а непременно должно учитывать компенсирующие, замещающие, настраивающие и выравнивающие процессы в развитии и поведении ребенка [Адлер А., 1998].

Эта идея, однако, не является оригинальной в творчестве А. Адлера. Л. С. Выготский цитирует В. Штерна, который, по его мнению, первым указал двоякую роль аномалии **[**Штерн, В. по Л.С., Выготскому**,** 1983, с. 9]

Как В. Штерн, так и А. Адлер и Л. С. Выготский, согласны, что функции личности не являются монополизированными и, благодаря их единству, при аномалии какого-либо свойства, другая способность принимает на себя его компенсацию. В этом смысле, закон о компенсации одинаково приложим к нормальному и усложненному развитию.

А. Адлер и его школа ставят в основу психической системы учение о неполноценных органах и функциях, недостаточность которых постоянно стимулирует повышенное развитие. Ощущение нарушения органов, по теории А. Адлера, является для индивида постоянным стимулом развития его психики. Автор объясняет механизмы этой стимуляции следующим образом. Если какой-либо орган по одной или другой причине (морфологической или функциональной неполноценности) не справляется со своими задачами, то тогда центральная нервная система и психический аппарат человека принимают на себя задачу компенсироватьтрудности в функционировании этого органа. Они создают над органом или функцией психологическую надстройку, стремящуюся обеспечить помощь организму в этом слабом месте. При

соприкосновении с внешней средой возникает конфликт из-за недостаточного развития органа и стоящих перед ним задач, что создает повышенные возможности и стимулирует появление компенсации и сверх-компенсации. В этом смысле, аномалия является начальной точкой и главной движущей силой психического развития личности. Аномалия создает тенденцию ускоренного развития. Она развивает психические явления: способность предвидеть события, предчувствовать их, а также усиливает действующие факторы, такие как память, внимание, интуиция, чувствительность, интерес.

Процесс компенсации не всегда приводит к успеху, к формированию таланта из-за аномалии. Как любой процесс борьбы и преодоления чего-либо, процесс компенсации имеет два исхода - победы и поражения, между которыми располагаются все возможные степени перехода от одного полюса к другому. Но независимо от результата, развитие, которое имеет сложности из-за аномалии, является творческим процессом создания личности ребенка на основе перестройки всех функций приспособления.

Положительное своеобразие ребенка с аномалиями не состоит в том, чтобы от нормы отпали некоторые функции, а в том, что этот недостаток призывает к жизни новые образования, представляющие собой в своем единстве реакцию ребенка против аномалии. Если в своем развитии незрячий или глухой ребенок добьется того, чего может добиться нормальный ребенок, то он, как ребенок с нарушением, достигнет этих результатов другим способом, другим путем и другими средствами.

Процесс компенсации, создающий своеобразие в развитии ребенка со специальными потребностями, детерминированными нарушением („аномалией”), не протекает свободно, а целенаправленно к определенным целям. Само по себе действие

нарушения всегда оказывается вторичным. Оно воспринимает, скорее всего, затруднения, которые вызваны возникшим нарушением. Непосредственным следствием этого является понижение социальной позиции ребенка. Именно через эту позицию нарушение влияет на развитие ребенка. А. Адлер расширил формулу „аномалия - компенсация" и ввел среднее звено, которое назвал „чувство неполноценности". Аномалия вызывает компенсацию не прямым способом, а косвенно, через чувство неполноценности, а само оно является психологической оценкой собственной социальной позиции [Адлер А.,1998**].**

Находя эти идеи индивидуальной психологии А. Адлера ценными**,** Л. С. Выготский подчеркнул:

„Совсем необязательно быть адлерианцами и разделять принципы его школы, чтобы признать справедливость этого положения" [Выготский, Л. С., 1983, с. 11].

Полагаясь на рациональность этих идей, Л. С. Выготский инкорпорировал их в свою теорию развития высших психологических функций. У детей, которых мы называем детьми со специальными образовательными потребностями, говорил он, особенности психологической деятельности детерминируются степенью развития или недоразвитостью высших психологических функций, которые возникают на базе какого-либо нарушения **[**Выготский Л.С., 1983].

Внимательное изучение целой теории о высших психологических функциях Л. С. Выготского позволяет сделать вывод, что индивидуальная психология А. Адлера оказала положительное влияние на творчество одного из самых великих ученых современной специальной психологии и специальной психологии XX века, в частности – на творчество великого русского ученого Л.С. Выготского.

Другой видный русский ученый и исследователь, на работу которого повлияли идеи А. Адлера, это - В. С. Мерлин. Большая часть понятий и тезисов В. С. Мерлина созвучны с идеями А. Адлера. В своей концепции интегральной индивидуальности он описал индивидуалность человека, как модель для систематических исследований.

По мнению В. С. Мерлина, интегральная индивидуальность не является совокупностью особенных свойств, а противоположностью типичных характеристик человека.

Интегральная индивидуальность представляет собой характер связи между всеми свойствами человека. В.С. Мерлин утверждает, что одно и то же свойство может быть одновременно типичным и индивидуальным, если рассматривать его в определенных отношениях. Индивидуальное и неповторимое – это сочетание типичных свойств человека.

В. С. Мерлин обозначил общую характеристику индивидуальных свойств человека, как интегральную индивидуальность, которая, по его мнению, является объектом междисциплинарных исследований.

Человеку присуще огромное количество свойств и особенностей и изучение связей между всеми иерархическими уровнями организма является задачей специалистов мультидисциплинарных коллективов, которые исследуют развитие человека.

Так же, как и А. Адлер, В. С. Мерлин утверждал, что уровнями самых больших систем интегральной индивидуальности являются следующие:

1. система индивидуальных свойств организма, которая соответствует биологической Адлеровой системе;

2. система индивидуально-психических свойств, сравнимая с психической Адлеровой сферой;

3. система социально-психологических индивидуальных свойств - это социальная подсистема, о которой А. Адлер писал тоже.

И В. С. Мерлин, и А. Адлер утверждают, что между тремя подсистемами - биологической, психической и социальной существуют разнообразные связи, которые относятся к различным иерархическим уровням.

Основными отличиями каждого иерархического уровня являются специфические законы, которым они подчиняются. Самую вероятную связь между свойствами при исследовании интегральной индивидуальности В. С. Мерлин назвал стохастической.

Типы личности построены на основе закономерных связей между явлениями одного и того же иерархического уровня.

Связи между свойствами индивидуальности представляют собой два типа:

- однозначные - между свойствами одного и того же иерархического уровня;
- многозначные (полиморфные) - между подсистемами, или между свойствами различных иерархических уровней.

Управление индивидуальностью связано с определением связующего звена в структуре индивидуальности. Например, В. С. Мерлин, так же, как и А. Адлер, говорит о стиле. Адлер называет его „стилем жизни", а Мерлин – индивидуальным стилем деятельности. Именно индивидуальный стиль деятельности, по мнению В. С. Мерлина, является основным объединяющим звеном в воспитании. В

нем основную роль играют убеждения, структура межличностных отношений и т.д.

Задача интегрального исследования личности заключается в определении того, как осуществляется это объединение и как оно изменяется в процессе онтогенеза.

В интегральном исследовании человека его индивидуальными свойствами являются элементы, которые, в свою очередь, характеризуются многомерными показателями.

Подсистемы интегральной индивидуальности характеризуются совокупностью индивидуальных свойств, которые подчиняются различным закономерностям.

Литература

1. **Адлер, А.,** (1997), *За нервния характер*. София: Здраве и щастие
2. **Выготски, Л. С**., (1983), *Собрание сочинений*. т. III. Проблемы развития психики. Москва: Педагогика.
3. **Кацарска, В., Ж. Стойкова.** Идеите на Алфред Адлер в творчеството на Лев Семьонович Виготски. В: Делото на Л. С. Виготски - световен принос в психологията и педагогиката. ЕКО ПРЕС, Габрово, 2016
4. **Мерлин, В. С**., (1964*), Очерк теории темперамента*. Москва: Просвещение.
5. **Мерлин, В. С.,** (1968*), Проблемы экспериментальной психологии личности.* Москва: Просвещение.
6. **Мерлин, В. С.,** (1986), *Очерк интегрального исследования индивидуальности.* Москва: Педагогика.

II. Модуль. Психолого-педагогические практики в свете гуманистических теорий

Лекция 1

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБЩЕНИЯ

Часть1. Общение – сущность и смысл

Общение это процесс, который *интегрирует* личность в актуальную социальную среду.“Другие” в общении являются непосредственной инстанцией, которая *санкционирует* индивидуальный вклад личности в деятельность и во взаимоотношения.Общение *стимулирует* личность для преобразования и усовершенствования жизненной среды.Общение это индивидуализированная форма социальных восприятий, отношений и традиций. Оно представляет собой взаимодействие, которое выражает единство следующих процессов –сотрудничество, дистанция, конфликт.

Структурные компоненты межличностного общения

Общение это процесс, который включает в себя три взаимно связанные стороны:коммуникативная, интерктивная и перцептивная.

Коммуникативная сторона общениясостоит в обмене информации между индивидами.

Интерактивная сторона отражает взаимодействие между общающимися индивидами.

Перцептивная сторона характеризует процесс взаимного восприятия партнеров.

Межличностное общение связано с рядом социально-психологических феноменов:

Первое. Развитие ролевого репертуара личности и его способностивстроиться в чужую роль. Этот феномен приводитк формированию помогающего поведения

Второе. Создание и распространение позитивныіх моральныіх образцов поведения

Третье. Формирование готовностик социализациис помощью консолидации в группе

Общение, как уже было сказано, является единствомтрех процессов - сотрудничества, дистанции и конфликта, и мы рассмотрим каждый из них.

Сотрудничество

С точки зрения содержания сотрудничество можно сравнить с взаимопомощью между человеком и человеком, которая проявляется в различных обстоятельствах.Сотрудничество является взаимодействием между двумя сторонами, лицами, группами, которые преследуют взаимные цели.

Вы знаете легенду про короля Артура? Ему приписывают создание сегодняшнего королевства Великобритания. Я использую один из ее многочисленных вариантов, чтобы проиллюстрировать три формы общения, начиная с сотрудничества. Что вы видите на изображении в презентации? Два конных рыцаря, один из которых видимо раненый и больной.

Это по легенде о короле Артуре- его самые верные и смелые рыцари: сэр Ланселот и сэр Гавейн.

Сэр Гавейн попал в плен и долго находился в тюрьме, где над ним издевались и пытали в крепости, которая видна на втором плане картины.

Сэр Ланселот, рискуя своей жизнью, освободил его и дажеразрушил вражескую крепость. Здесь на первом плане видно, что два товарища возвращаются в королевство короля Артура на одном коне. Сэр Гавейн облокотился на плечо Ланселота не только потому, что его мучали в тюрьме, но и в знак глубокой признательности за преданность и готовность пожертвовать собой за своего друга. Сотрудничество это не только общая деятельность, но и помощь, приятельство, понимание, готовность дать другому человеку больше того, что получаешь сам.

Разновидности межличностного сотрудничества определяются характером *мотивов* оказания помощи.

Содержание мотивов может быть различным, например:

- Личная польза
- Материальное вознаграждение
- Присутствие в приятельском круге
- Потребностьв повышении для самочувствия
- Средство длядостиженияболее далеких целей.

Большинство вышеописанных мотивов, вероятно, являются понятными, но мотив средство для достижения более далеких целей трудно дефинируется и иллюстрируется. Я попробую представить егос помощью одного примера. Читал ли кто-либо из вас повесть Хермана Хессе „ Сидхарта”? Да? Или нет ? Я использую ее содержание,

чтобы дать Вам пример мотива „средство для достижения более далеких целей”. Сидхарта это первообраз Бога Будды. История его жизни приблизительно такова. Сидхарта был индийским принцем, сыном брамина и принадлежал самойвысокой касте в индийском обществе. Он должен былстать наследником своего отца и верховным жрецом Индии. Но Сидхарта взбунтовался, отказался от престола и сначала ушел в джунгли к саманам (это люди, которые отрицают право человека иметь свою собственность), а после нашел себе работу у одного торговца. Торговец, прежде чем взять его на работу, задал ему только один вопрос(это первообраз современного интервью при поступлении на работу) „ Что ты умеешь делать?”, Сидхарта ответил: „Умею писать, умею ждать, умею поститься (голодать)”. Торговец взял на работу Сидхарту, потому что умел писать, но не понял, каким образом терпение и голодание могут быть умением. В сухой сезон торговец послал Сидхарту продавать рис в одну деревню. Сидхарты не было три дня и когда он вернулся, то сообщил торговцу, что не смог продать рис, потому что когда он пришел в деревню, оказалось, что все жители уже купили себе рис у другого продавца. Тогда хозяин спросил Сидхарту: „Ты почему, как понял, что не сможешь продать рис, не вернулся сразу, почему тебя не было три дня?” Сидхарта ответил: „У жителей деревни был праздник, они меня пригласили и я остался с ними, подружился с многими. ”Зачем тебе это надо?” - спросил торговец в недоумении. Сидхарта ответил:”На будущий год им снова будет нужен рис и они теперь будут ждать только меня и не купят рис у другого продавца.” Эта литературная история лишь одна иллюстрация мотива сотрудничества, как средства достиженияболее далеких целей.

В специализированной литературе описаны различные виды сотрудничества:

Первое. Сотрудничество, регулированное нормой реципрокности. это сотрудничество имеет известные ограничения, такие, как: кратковременность, отчужденность, настрой на недоверие к жестам о помощи, отказ помощи. Оно доминировано мотивом „ я тебе, ты мне” и является очень прагматичным, ориентированным только к личной выгоде.

Второе. Сотрудниччество, регулированное нормой социальной ответственности. Это сотрудничество предполагает отношение взыскательности, контроля и санкций общества, готовности принять на себя риск и доверие в партнера. это готовность дать больше от себя другим и очень часто получается, что и ты получаешь много от других.

Дистанция

Возвратимся опять к легенде о короле Артуре и рыцарях круглого стола.

На этом слайде презентации изображены именно эти рыцари и один эпизод их отношений. В середине вы видите короля Артура, а около него сидит его верный друг - смелый рыцарь сэр Ланселот. С левой стороны короля Артура находится место сэра Гавейна, который встал, чтобы отправить упрек сэру Ланселоту .... в измене королю.Да , это именно тот сэр Гавейн, которому сэр Ланселот спас жизнь!Между ними создалась дистаниция, отношения испортились и дело дошло до того, что Гавейн обвинил своего спасителя в самых тяжких грехах.

Разумеется, существование дистанции не всегда обязательноплохо. При определенных обстоятельствах существование известной дистанции между людьми функционально необходимо. Она нужна для сохранения отношений на основе ответственной зависимости, за исключением своеволия и

фамильярных отношений. Другими словами, дистанция может рассматриватьсяв двух вариантах:

- Позитивныĭ, которыĭ связан с необходимостью сознательного сохранения формальныіх отношений – например, разумная дистанция между учителем и учеником.
- Негативныĭ, который может стать основанием для исследования причин, которые “отделяют” людей друг от друга.

Потребность дистанции необходима, чтобы обеспечить:

- Совместную деятельность;
- Ответственную соподчиненность деятельностей;
- Регуляцию внутригрупповой деятельности.

Нарушение дистанции в общении снижает дисциплину в группе, групповую сплоченность, групповую координацию, ролевой престиж членов группы и приводит к конфликтам.

К о н ф л и к т

Что вы видите на этой картине в презентации? Поединок мечами между рыцарями. Это старые друзья - сэр Ланселот и сэр Гавейн, сейчас они уже враги. Что случилось между ними? Сэр Гавейн все-таки убедил короля Артура, что Ланселот - предатель и хочет занять место на престоле, убив короля Артура. Чтобы доказать королю свою лоялность, Ланселот покидает королевство и селится в пределах Галии, сегодняшней Франции. Гавейн, однако, убедил короля Артура, что Ланселот является врагом и его необходимо убить. Армия короля Артура переплывает Ламанш и достигает до земель, где

поселился Ланселот. Когда они его находят, сэр Гавейн заявляет свое желание дуэлироваться с ним, пока один из них не умрет. Поединок через несколько дней состоялся и на нем присутствовали все рыцари. Это было самым печальным рыцарским турниром. Рыцари вцепененно молчали от страха и напряжения и только один раз раздался их крик, когда после одного из ударов Ланселота, нога Гавейна согнулась в колене.

Тогда Ланселот сказал : „друг мой Гавейн, не считаешь ли ты, что этого достаточно?"„Нет„ - ответил Гавейн - „ один из нас должен умереть". Бой продолжился, но Гавейн все больше и больше терял силы. Тогда Ланселот подошел к королю Артуру и сказал ему „сэр , прошу вас, дайте Гавейну приказ, чтобы он отказался, иначе он точно умрет."

Король Артур ответил: „пусть Господь Бог благословит тебя за великодушие, Ланселот, но Гавейн поступит так, как решит сам. Если хочешь, ты предайся". Ланселот отказался участвовать дальше в поединке, чтобы прекратить проливать братскую кровь, и когда смертельно раненый Гавейн вернулся на корабль в родное королевство, признался: „Наконец сейчас, на смертном одре, я вижу все яснее и могу сказать , что Ланселот не предавал никого".Когда рыцари короля Артура вернулись на родную землю, там их ожидало настоящее предательство .И началась самая кровавая и, по словам рассказчиков, самая братоубийственная война во всей истории человечества – битва при Солсбери.

Какой вывод мы должны сделать из этой легенды: Иногда мы – люди действительно не видим настоящих врагов, истинных причин для конфликтов, а страдаем от предрассудков и заблуждений и сами создаем себе врагов. А в чисто научном плане конфликт является

битвой различных тенденций в поведении и действии лиц, групп, процессов. Причины его возникновения могут быть различными, например:

- Изменение в индивидуальных диспозициях- как в легенде короля Артура
- Противоречия в общении в результате неравноправного участия индивидов в совместной деятельности
- Нарушенный баланс ожиданий в группе

Сами конфликты могут быть различных видов, например:

- Конфликт “личность - личность”, который является результатом ролевой перегрузки
- Конфликт “личность – группа”. Он является результатом неадекватного участия в групповых обязанностях, что рождает отрицательное отношение. Своеобразныій вариант этого конфликта связан с деятельностью руководителя (педагога), в случаях, когда:

- Педагог является некомпетентным в той деятельности, которую выполняет;
- Нарушены нормы совместной учебной деятельности;
- Существует конфликт потребностей, интересов, ценностей общающихся в неформальных группах.

Как протекает конфликт и какие его функции :

- Первый шаг конфликта связан с появлением препятствий по дороге к цели;
- Второй шаг связан с возникновением объективных противоречий в интересах и целях участников деятельности;

- Следует принятие действий для блокировки деятельности противника;
- И хорошая стратегия могла бы закончиться преобразованием конфликта в когнитивное поведение. (как в случае отказа ланселота от поединка)

Стадии, через которые проходит конфликт, являются следующими:

- первый шаг связан с возникновением объективной конфликтной ситуации;
- второй шаг приводит к осознанию конфликта;
- третий шаг предполагает переход к конфликтному поведению;
- четвертый шаг связан с разрешением конфликта.

Конфликт может иметь положительные и отрицательные стороны. Например отрицательной стороной конфликта между Ланселотом и Гавейном является их противопоставление и смерть Гавейна. Положительная сторона конфликта та, что, благодаря ему, Ланселот уехал из королевства короля Артура и, если бы этого не случилось, то может быть сегодня не было бы сегодняшней Франции.

Следующие пути разрешения конфликта:

1. Приложение санкций. Чаще всего это непродуктивный подход.
2. Отстранение одной из противоборствующих сторон - тоже не является особенно продуктивным подходом
3. Отстранение причин, приведших к конфликту - это самый разумный подход по пути к разрешению конфликта.

Часть 2.Виды общения

Общение может быть классифицировано в несколько разновидностей в зависимости от выбранного критерия, но в принципе оно делится на два больших вида : словесное общение (вербальное) и несловесное общение(невербальное) .

“Незрелость ребенка определяет одну эволюцию поведения... и заставляет его обратиться к экспрессивному поведению для выражения своих желаний, просьб, призывов, соучастия. первыіе жесты ребенка направлены не к миру игрушек, а к миру людей. превращение эмоциональных реакций - жестов, мимики, поз, настроения, в средство для общения с другими, в средство для воздействия на других является первой степенью социальной обусловленности психики, первичной речи, с помощью которой реализуется синкритичная социабильность”

Анри Валон

Любой человек нуждается в общении не только с другими, но и с самим собой. специалисты называют это мета коммуникацией. по мнению Курта Данцигера невозможно не общаться. В. Бернаскони, один из современных представителей неорайхианской школы утверждает, что общение является присутствием, привлечением внимания. Даже молчание является общением. Это способ влияния на чье-либо поведение и вид упражнения власти.

По его мнению словесная речь имеет три части, которые оказывают друг на друга взаимное влияние:

- синтаксис, который занимается проблемами кодирования и структуры;
- семантиката, которая изучает смысловой анализ;
- и прагматизм, который показывает влияние коммуникации на поведение.

Классификация форм несловесного общения

- *модуляции и характеристики голоса*.

Конструкция голоса начинает формироваться в юношеские годы. Копируются интонации голосов известных актеров, ритм воздейственной речи популярного лидера. Перенимаются отдельные грубые слова и таким образом голос становится готовым встретиться с миром взрослых. Голос это самая влиятельная форма несловесного общения!

Во время Второй мировой войны один из символов победы был голос Юрия Левитана. Его голос воодушевлял тысячи русских солдат в их славных боях против фашистов и миллионы русских граждан, которые работали во имя победы.Когда Советская армия подошла к Берлину и к архивам немецкой разведки, то выяснилось, что существовал специальный план гитлеровского руководства захвата Левитана в плен и его доставки в Берлин. План заключался в том, чтобы Левитан прочитал по радио сообщение о капитуляции русской армии, что было бы своеобразной формой психологической атаки против России. Этот план, конечно, не был осуществлен, но он показал, что и тогда уже была известна исключительная психологическая сила голоса и его воздействия на поведение людей.

- *взгляд*

Взгляд выражает коммуникацию. Он свойствен нашему врожденному стилю внутреннего самовыражения, хотя еще в детстве нас “учат прикрывать” и не выдавать самые интимные чувства.

- *одежда*

Не одежда делает человека и тем не менее Экзюпери в своей книге „Маленький принц” описывает историю турецкого астронома, который открыл новую звезду и сообщил о своем открытии на научном конгрессе в Европе, но европейские ученые отказались признавать открытие, потому что он был одет в ориентальскую одежду. На следующий год, когда Кемаль Ататюрк ввел закон об обязательной европейской одежде для всех, кто ездит в Европу, астроном снова представил свое откр,тие, но уже одетый в костюм и галстук, и европейские ученые признали его открытие.

- *жесты*

Жесты подчеркивают вербальное послание. Прочтение жестов незамедлительно дает информацию о истинских намерениях, душевном состоянии и мыслях нашего собеседника.

- *мысленное созерцание*

Мысленное созерцание означает нечто неприятное, что держит нас под напряжением. его психологический подтекст является выражением самоизоляции, упрямства и вызывающего поведения. Толкование может быть двуяким:

- противопоставление оппоненту;
- признание затрудненного положения.

Почесывание головы

Почесывание головы является знаком, что человек находится в критической ситуации и ищет магическую формулу. Существует теория, что этим жестом невольно стимулируется определенная точка, которая имеет отношение к памяти. Это символ открытости, поиска поддержки. коммуникация здесь является позитивной.

Подносить предметы ко рту

Подносить предметы ко рту является тенденцией того, что психоанализ называет *оральностью*. Оральный индивид, по мнению Бернаскони, является одним из отъявленных сухарей. В школе он отличник в классе, на работе - проявляет усердие, с друзьями - педант. Он страдает из-за неразделенного чувства одиночества. Его коммуникация негативная и... немного отталкивающая.

Пожимание плечами

Пожимание плечами для некоторых может быть грациозным движением. Но это не так. Оно представляет собой делегирование и бегство от собственной ответственности. коммуникация является несуществующей. Эта позиция отражает недоверие, слабость и отсутствие уверенности.

Пригрозить пальцем

Пригрозить пальцем является добронамеренным жестом. Это абсолютный фарс, который вечно держит нас в несчастном измерении подчиненности.

Проглотить обиду

Проглотить обиду означает подавление индивидуальности и мышления. Это репрессии, которые мы сами накладываем на себя. Это символ подавленной витальности.

Бруксизм

Бруксизм является поведением, которое выражается в кусании губ или внутренней части щеки. Он выражает подавление гнева, унижения и нищенского существования. Коммуникация здесь негативная и выражает отсутствие самоконтроля.

Дуализм

Под дуализмом понимается поведение, которое показывает присутствие двух “я” в одной и той же личности. Союз мать - ребенок символизирует это отношение. Ребенок чувствует себя уверенно и это позволяет ему существовать без особенной тревожности в одном враждебном и опасном мире. Дуализм является выражением поиска другого “я” и одного более уверенного мира.

Кроме уже перечисленных форм несловесного общения другой такой формой является запах. *Запах* имеет жизненное значение в человеческом общении. Одиночество для одинокого человека не всегда его личный выбор. Часто причиной является какой-нибудь натуральный запах, который от него исходит. Парфюм придает признак класса, маскируя естественную природу человека. В далекие эволюционные времена запах имел более важное значение для того, чтоб, человек смог уцелеть - он бьіл сигналом опасности, пожара, поиска пищи, поиска партнера для размножения. Сегодня, в современной цивилизации, запах потерял свое первостепенное значение.

Следующая форма несловесного общения - это

положение тела.

Эта форма встречается в нескольких разновидностях:

- *Открытая скобка* типична для человека, нагруженного миллионом забот, депрессированного и одинокого. Это поведение депрессии. Коммуникация здесь негативна и выражает желание сочувствия и состояния отчаяния

- *Закрытая скобка* является выражением проникающего фалического поведения. Эгоистическая по своей природе личность, несмотря на то, что знает о своих недостатках, редко признает их. это язвительный, нападающий и грубый индивид, устремленный в настойчивый поиск сверхчеловека.

Еще одна форма несловесного общения – это

дистанция между индивидами.

Человек придает большое значение тому, как он ситуирован в сравнение с другими. Изучение пространственных аспектов социального поведения называется *проксемия.* Дистанция бывает различной при обычном, деловом и интимном разговоре.

Литература:

1. **Бернаскони,В**.(2001) Неврозата на властта. Лаков прес, София
2. **Бернаскони,В**.(1996). Властта на комуникацията, София 1996
3. **Буркарт,Р**.(2000) Наука за комуникацията, изд.ПИК В.Търново

4. **Илиев, Вл**.(2003) Общуването – същност, динамика и развитие. Леге Артис, София
5. **Стойкова, Ж**.(2003) *Общуването*., Кота., Стара Загора

Лекция 2

ВОЗНАГРАЖДЕНИЕ, НАКАЗАНИЕ И ПООЩРЕНИЕ

Различные теории предлагают усложненные модели “поддержки” для “производства” социально-приемлемого поведения у детей. Но очень часто и дети становятся такими же «вычисляющими», как и учителя, которые используют такие схемы и они “могут устроить забастовку ”, когда получение “вознаграждения”, за которое они «работали» и должны получить, не случится, или когда по какой-то причине оно потеряет свою привлекательность. Из-за исторической ситуации никакая теория человеческого поведения не является полностью достаточной, и дебаты по вопросу способов влияния на детей имеют тенденцию превратиться в устаревшую доктрину (лозунг) как например, “награждение” против “наказание” и так далее.

Теория индивидуальной психологии принимает, что награда и наказание воздействуют одинаково - они являются прерогативами королей и тиранов, которые “разрешают» своим подданным насладиться гарантированной свободой при гарантированных условиях, и которые “наказывают” своих подданных, когда они считают, что способ, которым человек воспользовался этой свободой, является угрозой для их превосходства.

В демократии, где каждый член общества имеет достоинство и уважает себя как равный среди равных, никакое наказание или награда не имеют значение. Наказание приводит к протесту, оппозиции, отплате; полученное разрешение вызывает чувство обиды, порожденное снисхождением.

Самой лучшей дисциплины можно добиться, если не прилагать вознаграждений и наказаний в воспитании ребенка. Вознаграждение и наказание - это две стороны одной монеты. Нет среднего пути между ними. Дети наслаждаются дисциплиной и даже желают ее, когда ее не хватает /или ее нет/, но вознаграждение и наказание не обеспечивают ее. Вознаграждение говорит: “Ты хороший, когда ведешь себя таким образом” (и содержит в себе “Ты плохой, если не делаешь этого”). Вознаграждение тоже предлагает: “Я не думаю, что ты способен испытать удовольствие от того, чего ты добиваешься самостоятельно», следовательно «Я доставлю тебе удовольствие тем, что могу тебе дать Я”. Это отнимает у ребенка ощущение собственного успеха. Взрослый отнимает веру ребенка в его собственные постижения и возвеличивает самого себя в положение единственного, кто дает вознаграждения. Когда вы награждаете ребенка, он учится делать все из-за вознаграждения, вместо того, чтобы сделать что-либо потому, что оно полезно. Дополнительный вред наносится, когда ребенок начинает ждать, что кто-то должен его вознаградить и он может отказаться выполнять свои обязанности, если не получает вознаграждения.

Наказание говорит: “В тебе есть что-то неправильное”. Когда вы наказываете ребенка, вы забираете у него стремление и развиваете в нем желание сопротивления. Нанесенная боль вызывает огорчение и желание отомстить. Это не стимулирует желание к сотрудничеству.

Вознаграждение и поощрение

Введение: Шутка мышки – вы слышали, что говорит коричневая мышка (крыса)?

- Этот психолог так хорошо обучен, что каждый раз, когда я его награждаю, нажимая этот лост, он мне приносит какую-нибудь еду ...

Видимо психолога можно легко дрессировать ... но давайте дальше посмотрим и на другие награды ....

Кто кого обучает ... и с какой целью ... и в каком смысле?

На базе этого разговора я хотела бы обсудить, как использование наград и других форм подкупа, далеких от оказания помощи, может помешать позитивной мотивации, ограничить творчество и разрушить взаимоотношения.

Как определить награды?

Морковь, надутая из-за внешнего авторитета ... в ожидании мотивировки согласия.

Это выражение "сделайте это и вы достигнете" - является основной стратегией для воспитания наших детей, для приема

студентов или для мотивировки людей на рабочем месте сделать максимум усилий.

Разрешение смотреть телевизор, предложение фотографий известных личностей, разрешение взять машину или получение вознаграждения не являются вознаграждением сами по себе – они превращаются в награду, когда что-то, что предлагается условно, будет получено тогда, когда кто-то угодит нашим желаниям или сделает что-либо, что нам нравится.

Позвольте представить перед вами мое условие: "Человек, который будет внимательно слушать мою лекцию и хорошо себя везти, может получить шоколадку." Что это означает для вас?

Награды продолжают быть самым широким используемым средством для мотивировки людей. Несмотря на это, 50 лет тому назад, в то время, когда поведение и поддержка наград в обучении достигают своего пика, Рудольф Драйкурс, коллега Адлера, выпускает очень важную статью, которая указывает не только на очевидно вредные последствия от наказания, но и на уменьшающийся эффект от наград в развивающейся демократической культуре.

Драйкурс выяснил, что награды принадлежат автократичной социальной системе, в которой все взаимоотношения основываются на более высокой или соответственно более низкой динамике с ожиданием соответствия с внешним контролем.

Dreikurs заявляет в своей статье: "Награда уже не представляет собой специальную услугу, предоставленную благодатной властью. После того, как ребенок испытает удовольствие от награды, он начинает "требовать" свои вознаграждения, как часть своих прав и

отказывается сделать свой вклад (в смысле принять на себя свои обязанности), если не получит другую награду" (Dreikurs, 1958)

В обществе, где дети должны быть видны, но не должны быть слышны и где классовая система и расовое разделение существуют в твердой позиции, награды и наказания могут работать, как система. Но в нашем развивающемся демократическом обществе уже не должно быть таких "подходящих" детей и взрослые знают, что они имеют права."

50 лет тому назад теория Драйкурса намного опережала время, в котором он жил, и имела столкновения с сильным бихевиористическим направлением того периода. Это поведенческое наследство все еще продолжает доминировать и сегодня в нашем обществе. Проследим вкратце его историю:

Те из вас, кто посещал курс „Введение в психологию", знакомы с основными теориями обучения. Начало бихевиоризма поставлено известным классическим экспериментом Ивана Петровича Павлова – у собак начинает отделяться слюна, когда появляется одновременно мясо и слышен звонок, что еда подана. Но после определенного количества опытов только звонок к еде оказывается достаточным, чтобы у собаки начала отделяться слюна.

Боб Скинар (Skinner) разработал идею оперативного кондиционирования и изобрел „Ящик Скинара", в котором проводил опыты с мышами - мыши нажимают лост, сначала случайно и получают еду, а потом у них вырабатывается условный рефлекс и они начинают всегда нажимать на лост, чтобы получить еду. В результате своих экспериментов Скинар разработал теорию, чей основной постулат гласит, что когда обещанное вознаграждение дано в

результате определенного поведения, то это поведение вероятнее всего повторится снова.

Награды могут быть самыми разными: еда, стикеры, вербальное одобрение (хорошая девочка и т.д.) деньги, оценки и пр. Использование награды или подкупа выглядит настолько неотъемлемой частью взаимоотношений нашего общества и настолько естественной, что в принципе может показаться странным его обсуждение.

Сейчас я приведу два примера о вознаграждениях, которые видимо давали свои результаты.

Давайте обсудим эти примеры:

1) Шэран 3 все еще пользуется памперсами и не любит пользоваться горшком. Мама говорит ей: "Если сядешь на горшок сейчас, то будешь смотреть детскую передачу по телевизору". Шэран сразу идет к горшку.

2) Азим хочет научить свой класс пользоваться школьной библиотекой. Он предлагает шоколадку каждому, кто возьмет хотя бы две книги в течение недели.Каждый из учеников записывается в библиотеку и берет там 2 книги.

Не только жизнь детей, поведение целых частей общества управляется системой наград. Что из себя представляют промоции в магазинах – это вид наград, торговские „скидки” от цены продукта, ее уменьшение на минимальный процент, который вообще не влияет на прибыль, но заставляет людей покупать намного больше вещей, а это уже приводит к значительно более высокой прибыли для этих торговцев.

Много успешных экспериментов с наградами проведено с лабораторными животными или с детьми и взрослыми различных институций (например с такими детьми и лицами, которые имеют трудности в школе, или находятся в тюрьме или имеют проблемы, связанные с психическим здоровьем, так как их участие в экспериментах связано с использованием символических экономических программ).

Это немедленно создает превосходную динамику, которая может "работать" только тогда, когда имеется достаточная необходимость в мышке, голубе или человеке, который будет подчиняться этому контролю.

Эксперименты с дикими животными показали, как можно управлять поведением в ответ на награды. Эффективность вознаграждений можно оценить только в том случае, если они приводят к постоянным переменам. Эти изменения в поведении должны продолжиться даже тогда, когда не будет больше наград.Исследования в этом направлении представляют собой значительные доказательства того, что награды не поддерживают желаемое поведение в долгосрочном плане.

Например, при использовании символических экономических программ невозможно всегда влиять на поведение бенефициентов.

Например, если такую программу приложить для отказа от курения. Первоначально результаты будут удовлетворительные, но после 3-х месяцев курильщики снова будут курить по-прежнему.

Если такую программу предложить лицам для похудения, предлагая им, например, деньги за это. Если один человек уменьшил

свой вес, то он потерял больше, чем мог бы похудеть без вознаграждения.

Другой пример: применение экономических стимулов для гарантированного использования ремней предосторожности. Результаты показывают, что наблюдается 4% спад в их использовании в награжденной группе и 152% увеличение использования ремней в ненаграждаемой группе.

Но можно ли с уверенностью сказать, что награды повышают эффективность? НЕТ.....

Миллер (1961 г.) предложила гипотезу, что такие дети, которые получают денежные вознаграждения, дали бы больше хороших результатов в визуальной дискриминативной задаче, но они допускают больше ошибок от тех детей, которые просто говорят верны ли ответы или нет. Миллер, удивленная результатами, сделала следующий вывод: "Ясная неполноценность награждаемых групп является неожиданным результатом, не вызывающим уважения со стороны теории или предыдущих эмпирических доказательств". Это ее заключение говорит о том, что, очевидно, она не знакома с работами Драйкурса.

Глуксберг в 1962 г. проводит эксперимент с 128 учениками, которые должны были сделать стенные подсвечники, используя только спички, краску и коробки. Половина из учеников получили за это деньги, а другая половина - нет. Последняя половина должна была дать информацию о том, что и как они сделали. Оказалось, что изделия (подсвечники) учеников, которые получили награду, выглядели менее творчески на 50% .

На результаты этих исследований обращается мало внимания, так как они не являются подходящими для того времени и не вписываются в господствующую теорию бихевиоризма. Но в сущности являются исключительно важными в истории эмпирических исследований, связанных с наградами.

Награды могут вызвать соблюдение правил или послушание через подкуп и угрозы. Но это не получит долгосрочного качества на рабочем месте и не сможет помочь детям или студентам стать целенаправленными индивидами или творческими, рефлективно думающими людьми, ответственными за себя.

Все это так, потому что награды обращены только к тому, что мы делаем, а не к цели нашего поведения. Они пренебрегают нашей внутренней креативностью и мотивацией.

Теория использования наград полностью упускает идею, что потенциал для позитивной мотивации сотрудничества находится внутри нас - эта ключевая концепция, лежащая в основе адлерианской психологии, называется социальный интерес.

Адлер установил, че основной мотивацией людей является желание принадлежать и делать свой вклад для общности. Он называет эту мотивацию "Gemeinschaftsgefuhl", в свободном переводе с английского "Социальный интерес". Он описывает социальный интерес, как врожденный потенциал, который может развиваться с помощью вдохновляющего и демократичного воспитания.

С помощью оценки этой внутренней социальной мотивации мы можем увидеть, как награды терпят неудачу при достижении долгосрочных результатов из-за фокуса, поставленного на внешний контроль и внешнюю мотивацию.

Сейчас рассмотрим понятие внутренней мотивации. Adler и Dreikurs подчеркивают внутреннее удовлетворение, которое имеет связь с принадлежностью и участием в жизни общности, а не только удовлетворение от выполнения.

Например молодые люди вырубают колючие кусты и подготавливают место для построения детского центра. Они не нуждаются в вознаграждении за это, потому что у них есть внутренняя мотивация собраться вместе, чтобы создать нечто для всей общности.

Dreikurs видит во внутренней мотивации фактор, который имеет решающее значение для социально ответственного и самостоятельного поведения. При усовершенствовании теории индивидуальной психологии Dreikurs указывает на следующее: чтобы дети вели себя конструктивно и кооперативно, они должны быть образованы для того, чтобы развить в себе высокий социальный интерес.Социальный интерес включает в себя разделенную ответственность и взаимное уважение в отношениях, которые основываются на социальном равенстве.

Например - дети, которые помогают помыть посуду в летном лагере, приобретают чувство личного вклада и принадлежности с помощью группового сотрудничества.Давать какие-то вознаграждения этим детям за то, что они вымыли посуду, значит украсть у них часть удовольствия делать естественный мотивированный личный вклад. Это равносильно тому, чтобы сказать, что не стоит делать что-либо просто само по себе.Или другими словами: "Если меня надо подкупить сделать это, то очевидно это нечто, чего я не хотел бы делать"

Ева Драйкурс Фаргюсен пишет, что эмпирические исследования, сфокусированные на внутренней мотивации, были гораздо сложнее,

потому что они включают в себя исследование долгосрочных моделей социального взаимодействия, а не непосредственное и специфическое поведение задач.

Труды Deci, и прежде всего Кэрол Дуэка, предложили некоторые констатации, связанные с теорией индивидуальной психологии.

До какой степени награды и наказания функционируют в рамках необходимости таких базовых характеристик поведения, как: просоциально, ответственно, самостоятельно.

Рассмотрим некоторые основные различия между наградами и поддержкой на основе более современных исследований.

И, кроме этого, понаблюдаем, как использование наград, что далеко от оказания помощи, в действительности препятствует развитию позитивной мотивации, ограничивает творчество и разрывает отношения - другими словами - награды наказывают!

В качестве метода дальнейших обсуждений некоторых вопросов о наградах, хочу предложить следующее упражнение:

Представьте себе, что Вы – один из 20-ти рабочих в коллективе. Ваш лидер объявляет вам, что каждый, кто получит самый высокий результат теста за месяц, получит право носить значок, на котором написано "служитель месяца" и ему будут даны некоторые специальные привилегии.

Ответьте на следующие вопросы с точки зрения 4-х ключевых умений, а именно: кооперироваться (сотрудничать), чувствовать себя Способным, иметь себе Цену, иметь смелость:

- *Что Вы думаете о других в своем коллективе?*
- *Как чувствуете себя для выполнения теста?*

- *Насколько Вы склонен помогать другим с решением теста?*
- *Как думаете работать в коллективе в дальнейшем?*

Награды разцветают в ассиметрических взаимоотношениях. Dreikurs заявляет настолько ясно, что награда работает в автократической системе, где все взаимоотношения основываются на динамике превосходства, на динамике ожиданий соответствия с нешним контролем. И где есть только одно лицо или одна организация с правомочиями раздавать награды. Когда мы работаем за награду, мы делаем точно то, что от нас требуется, чтобы получить эту награду, и не более того.

Исследования показали, что мало вероятно то, что мы возьмем на себя риск, т.е. лишимся смелости, и отсюда потеряем стимул.

Например, мышки в лабиринте, которые уже получили свою награду, передвигаются тем же маршрутом к сыру, несмотря на наличие других возможностей.

Награды требуют повторяющейся, стереотипной модели выполнения – а с этим приходит боязнь отклониться от ранее предначертанного способа действия.

Люди имеют естественное желание подтолкнуть себя и переместиться от ощущения минус в ощущение плюс, но общество, основанное на вознаграждениях, направляет нас к более простому способу. Вознаграждение подталкивает ребенка выбрать то, что увеличит вероятность получения награды и не пытаться выполнять задачи, в которых возможно имеются интересные решения, и которые он, естественно, может предпринять без вознаграждения.

В то же самое время "даритель" вознаграждения занимает позицию оценивающего (оценителя), поэтому принимающий

награду может захотеть прикрыть определенные проблемы и не попросить помощи или побояться сделать ошибку.

И так, если награды не являются эффективными – существует ли альтернатива? Естественно, это "поддержка и воодушевление".

Закончу эту лекцию коротким просмотром ключевых аспектов „поддержка и воодушевление”, которые делают ее отличающейся от наград и похвал.

- Любите и принимайте своего ребенка
- Обращайте внимание на его усилия
- Дорожите своего ребенка
- Доверяйте способностям ребенка справляться с повседневными трудностями
- Не делайте за своего ребенка то, что он может сделать сам (не помогайте ему слишком много и не показывайте сожаление)
- Определите ресурсы и способности вместо того, чтобы сосредоточиваться на трудностях.
- Назначайте ответственные задачи и показывайте уверенность в их способностях справляться с ними.
- Демонстрируйте эмпатию и принятие.
- Опишите, что делает ребенок и усилия, которые он прилагает, что он делает в этот момент?
- Используйте Глаголы вместо Прилагательных

Поддержка инициативности может быть оказана в любое время и не требует выдвижения условий. Например, когда люди борются за

место, можно просто дать им возможность продолжить или предложить работать вместе, со словами : "Думаю, что ты справишься". Это может включать в себя и то, что необходимо оставить человека самостоятельно справиться с последствиями своих ошибок.

Поддержка связана с идентифицированием сильных сторон и ресурсов человека, а не очевидных трудностей в искренних переживаниях за него, и вероятно не прибегать к сладким хвалебствиям. В отличие от вознаграждений поддержка инициативности не является оценивающим действием, она сосредоточена на действии, а не на том, кто его выполняет. Dweck открыл, что действие человека является достаточным для того, чтобы участники его эксперимента почувствовали себя признанными, например: "Вижу, что Вы выбрали коробки из склада", "Совсем очевидно, что тебе интересна эта картина" и т. д.

Если ребенок чувствует себя одиноко, тогда не очень полезно обучать его только лишь способам преодоления и компенсации этих чувств. Логическая дисциплина может означать неудобство, дискомфорт и иногда даже раздражение. Это, однако, не включает в себя унижение, как это случается при наказании.

Подумайте немного и вспомните, когда вас строго наказывали. Какой вывод вы можете сделать из этого случая? Чему, по вашему мнению, наказывающий пытался научить вас?

Может быть вы помните про мышку из первого слайда - хорошо, что она уже убежала из клетки с наградой и нашла совместную творческую группу приятелей, которые чувствуют себя воодушевленными.

Они признают, что неправильно думать о том, что мы можем мотивировать людей - мы этого не можем. Мотивация находится внутри человека и по теории Адлера все мы являемся социальными животными, и каждый из нас рожден с потенциалом общностного чувства или Gemeinschaftsgefuhl.

Замена наград ответами, которые показывают взаимное равенство и уважение, не получится, если мы будем придерживаться отношений на основе превосходства и малоценности. Более благоприятные и воодушевляющие методы, которые Адлер рекомендует и которые разработаны Dreikurs, требуют перехода от автократического к действительно демократическому образу жизни.

Награды приводят к:

- Внешней мотивации
- Снижению самооценки
- Страху неудачи и нарушению отношений
- Снижению настойчивости и творчества
- Развитию нереалистичных стандартов совершенства

Поощрение помогает:

- Внутренней мотивации
- Повысить самооценку
- Оценить свой собственный прогресс
- Увеличить трудолюбие и творчество
- Набраться мужества, чтобы принять наши несовершенства

Непосредственно в нашей среде можно многое сделать, чтобы уменьшить наказательные эффекты наград. Те из вас, кто хочет стать хорошими педагогами и психологами, могут прилагать воодушевляющие методы без наказаний и вознаграждений с вашими детьми и учениками.

Литература :

1. **Стойкова Ж**. *Психологическо консултиране-теории, модели, практики.* Тракийски университет.Медиа-СИСТЕМИ. Стара Загора, 2011
2. **Уолтън Ф. Х., Ж. Стойкова**. *Съвременни адлериански профили*.Тракийски университет. Стара Загора, Контраст
3. **Dreikurs, R.,** (1989), *Fundamentals of Adlerian Psychology*. Chicago, Illinois: Adler School of Professional Psychology. (Original work published in 1950)
4. **Dreikurs, R.,** (2005), *Maintaining Sanity in the Classroom: Classroom Management Techniques*. Bristol, PA.
5. **Dreikurs, R.,** (1975), *Psychology in the Classroom*. New York: Harper & Row.
6. **Dreikurs, R.,** (1974), *Child Guidance and Education*: Collected Papers. Chicago, Illinois: Alfred Adler Institute.
7. **Walton, F. X.,** (2008), *Selected Articles by Francis X. Walton*. Ph. D. Columbia, SC.
8. **Walton, F. X.,** (2008), *An Overview of a Systematic Approach. Adlerian Family Counseling.* Columbia, SC.

Лекция 3

ВООДУШЕВЛЯЮЩЕЕ ОБЩЕНИЕ

Воодушевляющая коммуникация – звучит просто, но сам процесс значительно труднее. Воодушевление - это сложная многостранная концепция, которая лежит в основе философии и практики индивидуальной психологии.

Начнем с этой картины. Эти дети создали творческий образ фотосинтеза, подчеркивая, что растения нуждаются в солнце и воде, чтобы расти. А что должны ощущать эти дети, чтобы чувствовать себя тоже „удобренными„ и чтобы „цвести”?

Рудольф Дрейкурс, утверждает, что все мы нуждаемся в поддержке и воодушевлении точно так же, как растение нуждается в солнце и воде.

Теория и практика поддержки и воодушевления описаны Альфредом Адлером почти сто лет тому назад и эти идеи сегодня широко распространены с помощью способов супервизии, основанных на "сильных сторонах" и "характеристике оценок " . В процессе супервизии супервайзер и /или соответствующая организация уважают ценности и признают способности и потенциал своих супервайзерских органов.

Адлер, обращая оптимистический взгляд к человеческой природе, защищает необходимость того, чтобы каждый человек принадлежал обществу и помогал его развитию. Этот врожденный потенциал не может развиваться сам. Он нуждается в помощи через *воодушевление и поддержку.*

Адлер говорит: "Шагая по дороге жизни, мы не должны отклоняться ни на шаг от воодушевления".(цит. по Ansbacher & Ansbacher 1956, стр. 342)

Социальное равенство означает, что, несмотря на наши различия, все мы являемся одинаково ценными и имеем право относиться и получать уважение. Дети уже не принимают того, чтобы их третировали неуважительным образом.

Чтобы осмыслить понятие „поддержка”(„воодушевление”), необходимо пересмотреть одно из основных понятий Адлера, а именно социальный интерес. Адлер установил, что основной мотивацией людей является желание принадлежать и делать свой вклад для общности. Он называет эту мотивацию "Gemeinschaftsgefuhl", что в свободном переводе с английского звучит как "Социальный интерес". Он описал социальный интерес, как врожденный потенциал, который может получить развитие через поддержку (воодушевление) и демократичное воспитание.

Социальный интерес включает в себя поделенную ответственность и в отношениях, которые основаны на социальном равенстве.

Наш социальный интерес является непосредственной единицей измерения нашего психического здоровья.

Прежде чем мы рассмотрим некоторые основные аспекты поддержки коммуникации, обратим внимание на некоторые фундаментальные человеческие потребности.

Чувство превосходства означает ощущение своей положительной позиции, которую мы принимаем, как успех, включающий в себя: силу, перфекционизм, владение.

Чувство малоценности представляет собой наше субъективное ощущение „отрицательной позиции“, связанной с „Неудачей”. Обычно это сопровождается жалобами и обвинениями, боязнью несовершенства и ошибок и отказом сделать хотя бы попытку.

Каким должен быть путь преодоления этого состояния?

Он должен включать в себя связь с социальной группой, что, в свою очередь, предполагает следующие возможности: общение, творчество, принадлежность, удовольствие, постоянство, совершение усилий.

Бети Лу Бетнер и Ейми Лю являются авторками, которые, изучаятруды Adler и Dreikurs, создали успешную модель для понимания основных человеческих потребностей. Она относится к способу воодушевления и поддержки. Бети-Лу и Ейми Лю идентифицировали три важные потребности, которые имеет каждый из нас:

- Потребность связать себя с общностью и знать, что мы принадлежим;
- Необходимость чувствовать себя способными;
- Возможность действовать свободно.

Смысл их модели состоит в том, чтобы выяснить, что, независимо от того в каком состоянии мы находимся: безнадежном или воодушевленном, у нас остаются эти ключевые потребности. Если мы

потеряли веру, мы все-таки найдем способ связаться, показать наши способности и действовать, но возможно это произойдет антисоциальным способом. Независимо от того, что они являются адлерианскими авторами, их идеи воспринимаются и другими представителями мысли и слова. Например, Ф. М. Достоевский, великий русский писатель, который жил и творил задолго до нашего времени, пишет в своей книге „Записки из мертвого дома”:

„Удивляются иногда начальники, что вот какой нибудь арестант жил себе несколько лет так смирно, примерно... и вдруг решительно ни с того ни с сего - точно бес в него влез и на преступление рискнул...

А между тем, может быть, вся-то причина этого впезапного взрыва в том человеке.... это судорожное проявление личности,... желания заявить себя, свою приниженную личность, вдруг появляющееся и доходящее до омрачения рассудка.” (Достоевский,2018, с. 98)

Когда мы чувствуем себя воодушевленными, что можем связаться, показать свои возможности, то мы будем действовать просоциальным образом.

Кураж означает рисковать-значит предпринять первый шаг связаться с другими.Это означаетдопускать ошибки и учиться на этих ошибках.Это означает принимать на себя ответственность. Все это дает возможность создания внутренней смелости и мотивации сделать свой личный вклад.

Еслинашафундаментальнаяпотребность состоит в том, чтобыпринадлежать и делать свой вклад, тогда мыможемпонятькорени того, когда человек теряет веру:

Подумайте над тем, что вы делаете в следующих ситуациях, когда вы разочарованы и чувствуете, что теряете веру?

- Ощущение отсутствия связи;
- Ощущение отсутствия социальной ответственности;
- Боязнь несовершенства;
- Ощущение несовершенства.

Все эти чувства показывают потерю смелости.

Упражнения «Ключевых С»

Подумайте об обескураживающей рабочей ситуации:

- Какова была ситуация? Что сделали другие, если это имеет отношение к ситуации?
- Что Вы чувствовали?
- Что Вы тогда сделали?
- Какая из ключевых потребностей человека имеет отношение к ситуации?

Подумайте о воодушевляющей (поощряющей) рабочей ситуации:

- Какова была ситуация? Что сделали другие, если это имеет отношение к ситуации?
- Что Вы чувствовали?
- Что Вы тогда сделали?
- Какая из ключевых потребностей человека имеет отношение к ситуации?

В какой степени эта структура функционирует в рамках потребностей ключевых слов „ С”?

Рассмотрим некоторые основные различия между наградами и поддержкой и воодушевлением на основе более современных исследований.

И выясним, как использование награды в действительности препятствует позитивной мотивации, ограничивает творчество и разрывает отношения– другими словами: награды наказывают.

Помните, какмы описали награды?

Морковь, предложенная внешним источником ... в ожидании мотивировать подчинение.

Этот подход: "сделайте это и тогда постигнете вот это" – это основная стратегия в воспитании наших детей, в привлечении студентов или мотивировке людей на рабочем месте, чтобы полагали больше усилий.

Например ,я могу сказать: "Дорис, если запишешь правильно лекции, я куплю тебе пива".

Какие другие виды наград используются на практике в нашей жизни, по вашему мнению?

Литература :

1. **Adler, A. (1964).** *Social Interest: A Challenge to Mankind*. New York: Capricorn. (Original work published 1933).
2. **Ansbacher, H.L.& Ansbacher, R.R.(**Eds)(1964). *The Individual Psychology of Alfred Adler.* NY:Harper & Row.

3. **Bettner, B., & Lew A. (1996)** *Raising Kids Who Can.* Connexions Press

4. **Dinkmeyer, D & Dreikurs, R. (2000)** *Encouraging Children to learn.* Philadelphia: Taylor and Frances.

5. **Dreikurs, R. (1970)** *The Courage to be Imperfect*. In Articles of Supplementary Readings (Chicago: Alfred Adler Institute 1970)

6. **Dreikurs, R. (1971**) *Social Equality: The Challenge of Today* Chicago: Adler School of Professional Psychology.

7. **Dreikurs, R., & Soltz, V.(1958)** *Children the Challenge.(*alternative title for UK: *Happy Children)* Plume.

8. **Dweck, C. (1999)** ' Self Theories: Their role in motivation, personality and development' Essays in social psychology. Psychology Press. Taylor Francis.

9. **Dweck, C. (2017) '**Mindset: Changing the way your think to fulful your potential'. New York: Robinson

10. **10.Millar, A. (2007)** Encouragement and other Es *Therapy Today* 2007 Vol 18 No 2

11. **Millar, A. (2008).** Encouragement and the essential elements of Adlerian practice. In: P. Prina, K. John, A. Millar, & C. Shelley (Eds.). *Adlerian Yearbook 2008*. (pp. 11 – 30). London: ASIIP

12. **Miller, L.B., & Estes B.W. (1961)** ' Monetary reward and motivation in discrimination learning.' *Journal of experimental psychology* 61 : 501-504

Лекция 4

ВООДУШЕВЛЯЮЩАЯ СУПЕРВИЗИЯ

Как определить супервизию? Какие ее цели? Слово супервизия означает еще "надзор" и вызывает у некоторых людей угнетающие ассоциации. И так, пржде, чем продолжить, я хотела бы подчеркнуть значение установления равноправного сотрудничества между супервайзером и супервизируемым (наблюдаемым), который тоже имеет потенциал для того, чтобы быть взаимно приятным. Это представляет собой большую ценность, которая лежит в основе поддержки процесса супервизии. Этот подход основывается на гуманистических и адлерианских идеях и ценностях, на осознании междуличностных отношений, важностичувства сопричастности, равенства и сотрудничества, как и на основной потребности поддержки специфических умений. Профессия клинического супервайзера, который работает в области психотерапии и консультирования, сравнительно новая. С 1950-1960 г. она используется главным образом в области психоанализаи психодинамических практик. В 70-е и 80-е годы в таких профессиях, как преподаватели и медсестры, начинает использоваться супервизия в основном, как образовательная дисциплина, а не как интерпретирующая и аналитическая дисциплина.В 80-е годы супервизия входит в управленческие и профессиональные секторы.

Супервизия - это работающий союз между двумя профессионалистами, в котором супервайзеры представляют информациюо своей работе, разссуждают о ней, получают обратную

информацию и получают напутствия, еслиэто уместно. Целью этого альянса является предоставление возможности работнику получить этическую компетентность, уверенность и творчество, чтобы предоставить своим клиентам самые лучшие услуги. (Inskipp and Proctor, 2001).

Рассматриваемый здесь подход основывается на гуманистических и адлерианских идеях и ценностях, сосредоточивая при этом свое внимание на осознании междуличностных отношений, важности чувства сопричастности, равенства и сотрудничества, целенаправленной потребности и умений возбуждения у индивида куража .Этот метод рассчитывает на смелость личности развивать свои внутренние ресурсы и создает возможность для построения и поддержки конструктивных рабочих отношений. Воодушевляющий супервайзерский орган помогает своим коллегам преодолеть некоторые ограничения и подталкивает их стремиться к возможно самому высокомууровню профессиональной компетентности.

Теория и практика процесса воодушевления описаны Альфредом Адлером сто лет тому назад и эти идеи сегодня широко распространены через метод супервизии, который основывается на "сильных сторонах" и "анализе оценок" . В процессе супервизии супервайзер и /или соответствующая организация уважают ценности и признают способности и потенциал своих супервайзерских органов. Адлер, обращая оптимистический взгляд к человеческой природе, защищает необходимость того, чтобы каждый человек принадлежал обществу и помогал его развитию. Этот врожденный потенциал не может развиваться сам. Он нуждается в помощи через воодушевление и поддержку. Адлер говорит: "Шагая по дороге жизни, мы не должны отклоняться ни на шаг от воодушевления".(Ansbacher & Ansbacher 1956, стр. 342)

Betty-Lou Bettneri Ейми Лю являются авторами (авторками), которые, изучая труды Adler и Dreikurs, создали успешную модель для понимания основных человеческих потребностей. Она относится к способу воодушевления и поддержки. Бети-Лу и Ейми Лю идентифицировали три важные потребности, которые имеет каждый из нас:

- Потребность связать себя с общностью и знать, что мы принадлежим;
- необходимость чувствовать себя способным;
- и возможность действовать свободно.

Смысл их модели состоит в том, чтобы выяснить, что, независимо от того в каком состоянии мы находимся: безнадежном или воодушевленном, у нас остаются эти ключевые потребности.Если мы потеряли веру, мы все-таки найдем способ связаться, показать наши способности и действовать, но возможно это произойдет антисоциальным способом. Когда мы чувствуем себя воодушевленными, что можем связаться, показатьсвои возможности, то мы будем действовать просоциальным образом.

Кураж подразумевает рисковать - значит предпринять первый шаги связаться с другими.Это означаетдопускать ошибки и учиться на этих ошибках.Это означает принимать на себя ответственность. Все это дает возможность создания внутренней смелости и мотивации сделать свой личный вклад.

Адлер говорит о нашей частной логике или карте нашего пути (как он ее называет), которую каждый из нас создает, чтобы двигаться по ней в своей жизни. Очень часто эта логика связана с чувством малоценности, боязнью несовершенства и стыдом из-за своих ошибок.Исследования Кэрол Двек отражают это в своей работе

"Mindsets". Фиксированное мышление настраивает личность избегать провокаций, легко отказываться, квалифицируявсякое усилие, как бессмысленное, игнорировать полезную отрицательную обратнуюсвязь, и чувствовать угрозу от успехов других.

Развитие мозга означает воспринимать провокации, продолжать справляться с трудностями, принимать усилия, как путь к мастерству, учиться у критики, вдохновляться успехами других.

В рамках некорректной супервизии возникают отношения, которыесовсем очевидны при исследованиинераскрытой при супервизии информации(Ladany ,1996). Супервайзерские органы "не раскрывают" больше того, что сообщают .Иногда именно то, что НЕ говорится, являетсясамым важным аспектом работы.

Основная проблема возникает, когда имеется дебаланс власти вместе с оценкой. Умолчание информации часто противопоставляется контролирующему, который делится важной информацией с менее опытными специалистами. Это можно сделать, но в менее оценочном и более открытом контексте. Исследования процесса непредоставления информации супервайзерскими органами предоставляют например: Mehr, Ladany & Caskie (2010). Они цитируют результаты исследований 204 супервайзеров, которые показывают, что 85% из них отказывают предоставление информации от супервизии. Наблюдается в среднем по 2-3 случая задержки важной информации в каждой сессии.

Какими могут быть причины неоповещения информации от супервизии?

- Плохой союз между наблюдателями и наблюдаемыми и отрицательные восприятия супервайзера;
- Стыд за неэффективную наблюдаемую практику;

- Чувство неадекватности;
- Отсутствие доверия в добронамеренность при использовании результатов супервизии;
- Боязнь репрессий при констатированииплохих результатов;
- Наличие отрицательных чувств к клиенту;
- Отсутствие понимания значения информации.

Задачи и функции супервизии. Прежде чем мы познакомимся с некоторыми способами воодушевления, необходимо вспомнить способы применения этой поддержки на практике и необходимо указать на три задачи супервизии, которые должны быть выполнены:

1. Оказывать поддержку и воодушевление людям, которые ангажированы эмоционально зависимыми задачами.

2. Супервайзер должен быть готовым и компетентным и должен знать, как сделать то, чего от него ожидают.

Приведу один пример того, насколько важно, чтобы наблюдающий был компетентным в области, которую ему придется наблюдать. Вы знаете, что наблюдение особенно часто используется в образовании. На посещение на уроки приходят, например, инспектор, директор и другие наблюдающие лица. Они должны быть компетентны! В противном случае их наблюдения не будут полезны для практики. Сейчас я расскажувам отрывок из одного болгарского фильма под названием„Вчера". Он создан по действительному случаю из жизни учеников болгарской гимназии с изучением иностранных языков.Эти события развивалисьв 70-е годы. Однажды в эту гимназию на урок английского языка пришел инспектор. Учительница вызвала одного ученика к доске, но он ответил неточно на заданный вопрос. Остальные ученики начали переживать, что инспектор решит, что ученики не усвоили учебный материал хорошо,

и это может неблагоприятно отразиться на судьбе учительницы и ее могут уволить. Но другой одноклассник успокоил их: „Не беспокойтесь, что наш друг отвечал неправильно. Самое важное, что он что-то говорил. Этот инспектор, как и все остальные, не знает английский язык.” Это один из примеров, когда супервайзер не компетентен в деятельности, которую наблюдает.

Супервайзер должен поддерживатьпринятые стандарты и работать за них. Кадушин (1976), который писал о супервизии социальной работы, так описывает три ее основные функции: Образовательная, Поддерживающая, Менеджерская.

Proctor (1988) описывает консультативную супервизию и дефинирует три основных задачи: формативная, восстановительная и нормативная.

Из собственного опыта могу сказать, что успешное решение основных задач требует от супервайзера использовать в своей практике следующие требования:

- внимательно создать рабочее соглашение между ним, как супервайзером, и наблюдаемыми.
- развить в ходе супервизии взаимоотношения, основанные на взаимном доверии и уверенности.
- разговаривать открыто о личных и професиональных ценностях и этике в связи с работой, которая контролируется.

Рабочее соглашение. Эффективная супервизия - это совместный процесс. Совместное создание ясного договора через изучение, какофициальных, так и скрытых ожиданий, переживаний и требований супервайзера и наблюдаемого, и создание отношений на основе воодушевления, уважения и равноправия.

Организационные соглашения. Когда в работу включается внешнее агентство, тогда политики и процедуры организации должны быть ясно определены. Уточните, какие результаты ожидаются от вас, как от супервайзера, и кто носит управленческую и профессиональную ответственность за клиентов и за работу супервайзера. Удостоверьтесь, что знакомы с требованиями организации к ведению отчетов и оценок.

В связи с приложением Кодексов о поведении и этике обсудите процессы и границы конфиденциальности по отношению этичных кодексов супервайзеров и супервизируемых. Какие процессы будут предприняты, если у кого-нибудь из вас появятся сомнения относительно практики одной или другой организации? Как будут соблюдаться границы по отношению личных и профессиональных ролей, особенно если существуют двойные связи?

Общие подходы в супервизии требуют выяснения места, на котором будут проводиться сессии, способ их проведения, (т.е. лицо в лицо или по телефону/через электронное наблюдение), время и частота сессий, процедуры аннулирования, вид контакта в спешных случаях, а так же и празничные договоренности.

В рамках процесса супервизии следует подтвердить,сколько и какие клиентыбудут "обслужены" по этому договоруосупервизии и какбудетпроходить наблюдение каждого случая. Следует проверить находится ли ваш супервайзер под супервизиейв другом месте. Какиеу вас ожидания и какова организация для представления работы супервайзера? Например: устно, использование записей или письменная переписка. Какие записи будут сохранятьсявами и как? Каким образом будут осуществляться решения?

Ожидания от супервизии должны быть ясно дефинированы! Необходимо обсудить, как супервайзер показывает вашу роль: ведет себя, какучитель, эксперт, приятель, исповедник, диктатор или родитель? Нужно спросить наблюдаемых(супервизируемых) о их надеждах и самых сильных опасениях.

Степень развития и подготовка обучения требует, чтобы супервайзеры и наблюдаемые обсудили свой опыт в подобном процессе. Это поможет понять,насколько они взаимно подходят друг к другу („похожи"). Таким образом могут быть предвидены определенные трудности, которые могут возникнуть в ходе супервизии, а так же использование определенных стратегий, если они действительно возникнут.

Различия. В ходе супервизии неминуемо будут установлены определенные различия между наблюдаемым и его прямым руководителем, который, вполне вероятно, является заказчиком супервизии. Поэтому необходима поддержка практики открытого форума для дискутирования вопросов, связанных с социальными и культурными различиями между вами и вашим руководителем. Этот подход имеет решающее значение для проверки и продолжения супервизии.

Стиль обучения: Супервайзер должен проверить, какой самый благоприятный подход для обучения супервизируемых и какой стиль для супервизии ему нужно выбрать.

Границы. каким образом сохранятся границы контроля между клиентоми личными вопросами супервайзера? Восстановительная функция является очень важной и может включать в себя возможности супервайзера делиться и исследовать

трудные чувства, которые вновь стимулируются работой. Необходимо,однако,выяснить, что работа будет основным фокусом, чтобы не размылись границы отношений, когда осуществится переход к консультированию или другим формам поддержки.

Поддержка работающего альянса. Коммуникация эмпатии, надежности, аутентичности и подходящее использование авторитета имеет решающее значение для развития договора.

Договор на каждую сессию. Чтобы уменьшить дисбаланс электроенергии, необходимо чтобы супервайзер и супервизируемый орган (или лицо) работали вместе для уточнения распорядка дня на каждую новую сессию таким образом, чтобы требования супервайзеров были выполнены. Некоторые из возможных открытых вопросов:

- Какой ваш самый важный вопросв роли супервизируемых?
- "Чего вы больше всего хотите добиться с помощью этой сессии и каким образом мы можем лучше выполнять нашу совместную работу, чтобыдобиться этого?"

Для поддержки стимулирующего равенства в отношениях, супервайзеры могут активно искать обратную связь от супервизируемых в конце каждой сессии, задавая следующие вопросы:

- Чего мы успели добиться сегодня с вами?
- Что вы считаете особенно полезным в этой сессии и что менее полезно для вас.

*Отношения, основанные на взаимном доверии и безопасности.*Даже когда имеются различия в опыте наблюдаемого

лица и экспертном опыте, то вполне возможно, чтобы супервизируемые органы создали климат равенства и коллегиальности с их супервайзерскими органами.Это обеспечивает мощную основу, которая помогает супервизируемым органам иметь смелость быть несовершенными. Допускать ошибки и позволять себе "незнание" становится существенной предпосылкой для обучения.

Так как большинство управленческих методов констатируют, что люди показывают свои возможности более успешно, когда чувствуют, что их ценят, понимают и поддерживают. Все мы можем ощутить неудобство, когда делаем ошибки. Кураж в отношениях при проведении супервизии обеспечивает пространство, в которомучиться на собственных ошибках, справляться с неуверенностью, как и все наши эмоции оцениваются совсем нормальными процессами. Это существенные элементы нашего профессионального развития. Значение того, что ты допускаешь ошибки и имеешь смелость быть несовершенным, означает, что ты готов приступить к деятельности, получить опыт, знания и умения.

Супервизируемые органы будут чувствовать себя более открытыми делиться своими ошибками и слабостями, если супервайзеры примут на себя риск говорить прямо и честно, а не будут ставить себя на пьедестал. Кроме этого супервизируемый орган должен знать, какие шаги ему нужно предпринять, если он желает подать жалобу на супервизирующий орган (эта информация может быть описана ясно в первоначальном договоре). Супервизируемые редко говорят, что сделал супервайзер, что они считают это бесполезным и поэтому важно, чтобы супервайзер постоянно задавал въопросы типа: "Какие моменты были для вас особенно полезными и какие не очень в сегодняшней встрече?"

Супервайзер тоже должен быть открытым для несознательного наблюдения и учиться на ошибках. Говорить "Не знаю" трудно в роли супервайзера, новам необходимо это знать. Полезно толерировать дискомфорт незнания пока обдумываем вместе данный вопрос. Это процесс и показывает воодушевляющий способ рассуждения наблюдаемого. Супервизирующий орган, создающий кураж, не пренебрегает ошибками или неуверенностью, но обеспечивает подходящий баланс между поддержкой и возбуждением, учитывая, что супервайзерская роль имеет власть. Это означает осознавать, каким образом можно быть авторитетным, а не авторитарным.

Создание чувства куража у личности включает в себя признание сильных сторон вместе с подходящим возбуждением. Это помогает повернуться лицом к нашему страху и иметь "смелость быть несовершенным".В отличие от похвалы, воодушевление сосредотачивается на том, что человек делает, а не на том, как человек сравнивает себя с другими.

"Воодушевление и поддержка" в буквальном смысле означает погружение в сильные стороны, которыеимеет супервизируемый.

*Настрой на обратнуюсвязь.*Часть работы воодушевляющего супервизирующего органа связана с задаванием неудобных вопросов и предложением ясной обратной связи относительно практики наблюдаемого. Эффективная воодушевляющая обратная предоставление возможности расти, обучаться и улучшать практику. Она может рассматриваться, как взаимодействие или встреча между супервайзерами и наблюдаемыми, а не нечто, что супервайзер"им дает". Канал обратной связи работает лучше всего, когда он работает в двух направлениях. Односторонняя обратная связь при супервизии неизменно увеличивает дисбаланс энергии, даже когда супервайзер

делится положительными комментариями. Настрой на обратную связь отличается от традиционных похвал или наград, так как фокусируется на том, что дает возможность и супервайзеру, и надзираемому развить внутреннее чувство удовлетворения и мотивацию. Это включает в себя намного большее, чем сообщение положительных результатов. В отличие от похвал, воодушевление сосредоточивается на том,что человек делает, а не как человек сравнивает себя с другими. Вербальное воодушевление человека можно постичь, избегая употребление прилагательных этикетов таких, как: "хорошо", "неэтично", "умный", "не-сопричастна".Через использование описательного языка и обращая особенное внимание на глаголы, супервайзер может предложить обратную связь, которая очень специфична, идентифицируя при этом действия наблюдаемого без необходимости давать им оценку. Пример одного из оценочных этикетов: например, вы являетесь педагогическим советником в школе и работаете под супервизией. Ваш супервайзер не говорит Вам:"Ты совершенно безнадежден при определении границ во взаимоотношениях с твоими учениками и ты слишком поглощен ими", а говорит так: "На меня производит впечатление, что вместо определенных тебе полчаса, ты регулярно беседуешь с ними намного дольше, и,кроме этого, ты ходил на дополнительное посещение к ученику домой после рабочего времени, когда у этого ученика был день рождения ". Таким неатакующим высказыванием супервайзер может представить свой собственный взгляд наблюдателю и после этого поделиться комментариями, предоставляя при этом образовательную информацию.

Здесь большой пользой является уважительное использование "обозначения". Точно так же, как решающее значение для водителей на магистрали имеет наличие информации, когда на ней ставятся

дорожные и указательные знаки, так и мы, как супервайзеры, можем подготовить обратную информацию предварительно, чтобы она была менее неожиданной и создала возможность хорошей совместнойв стречи. Например: "Я хотел бы обсудить один этичный вопрос, который может быть включен в эту ситуацию. Мы можем рассмотреть его сейчас?" После этого может последоватьдвусторонняя дискуссия с наблюдаемым.

Использование вопросов Сократа и беседы Сократа тоже могут помочь супервизирующему органу сфокусироваться более подробно на своей работе, и таким образом поддержать двусторонний поток в коммуникации.

Метод Сократа. Сократ - великий древнегреческий философ, хотел заставить людей обдумывать более глубоко идеи, которые они высказывают. Он исследовал мнения и выяснил значения слов. Он заставил индивида думать о себе. С помощью перечня вопросов он часто доводил собеседника до противоречий со своим предыдущим ответом. Адлер использовал форму диалога Сократа в целях создания равноправной основы в коммуникации с собеседником. Адлер использовал этот метод в психотерапии. В супервизии можно постепенно разворачивать мышление супервайзера. Эта форма беседы Сократа помагает наблюдаемому стать более активным в процессе и предлагать свои новые идеи. Беседа Сократа дает возможность супервайзеру приобрести представление о своем собственном восприятии.

„ Когда ты говоришь, что очень трудно понимаешь этого молодого человека, что именно ты имеешь ввиду?”

Обратите внимание на то, что работает хорошо – положительный, а не проблемный фокус.

„Как ты оцениваешьспособ, с помощью которого ты справляешься с этим?”

Используйте вопросы Сократа, чтобы помочь супервизируемым органам сфокусироваться более глубоко на своей работе, одновременно с этим поддерживайте поток коммуникации в обоих направлениях:

- Когда выговорите, что вы хотели сделать эти вещи другим способом, как они могли бы выглядеть тогда?

Дайте возможность супервизируемому предоставить вам обратную информацию относительно этой супервизии: что для вас видится полезным и что менее полезным в этой сессии?

Как вы воспринимаете концепцию власти? „Давать команды и соответственно требовать их выполнения”- это определение можно встретить в некоторых словарях.

"Захват власти" может быть сочетан с "авторитаризмом", страхом, ослаблением ценностной системы, основанной на равенстве, поддержке и уважении.

Супервайзеры могут использовать различные подходы, как например: Супервайзер Атила Дракона своим стилем супервизии словно говорит: ” Существует только один верный способделать это – это мой способ.”

„Как вы себя чувствуете” имеет стиль супервизирования при котором: все, чему выучитесь, приходит из личных рассуждений о чувствах, связанных с клиентом – например:” Как вы почувствуете себя, когда ученик заявит вам, что хочет совершить самоубийство?”

Милый нежный тип супервайзера ”Mister Warm Fuzzy Supervisor” –„Я уйду с дороги, чтобы убедиться, что ты не ранен и что

я тебе нравлюсь. Можешь быть уверен, что я никогда не буду вести себя критично.”

Альтернативный подход супервизии - это Реляционная модель супервизии.

Супервайзер НЕ является органом, который супервизирует работу, он является только исполняющим. Он выполняет заказ супервизирования. Как инспектор, который проверяет работу учителей в школе, выполняя заказ Министерства образования.

Этика, власть и долг оказывать заботу. Существенной частью роли надзирателя является то, чтобы он действовал, как „вратарь” профессии. Особенно практикующие специалисты знакомы с тем, что, когда они приходят за супервизией, доклад, который супервайзер пишет о их работе, может оказаться прямым вторжением в выбранное ими профессиональное направление.

В процессе обучения ли находится супервайзер или вполне квалифицированный? Это вопрос, который следует обсудить. Если существуют опасения относительно его компетентности и устойчивости, супервизирующий органимеет этическую ответственность устранить проблемы с целью защиты качества работы. Часто стажанты не могут различить небольшие этические нюансы. Когда супервайзер может предложить воодушевляющее и авторитетное мнение, которое будет полезно для супервизируемого, тогда этоявляется самой хорошей ситуацией.

Пример: Роуз отменила сессию с уязвимым клиентом в короткий срок, не учитывая потребности клиента о преемственности и надежности. Супервайзер выяснил ситуацию, используя вопросы, чтобы ознакомиться с мнением Роуз о трудностях. После этого, используя правила этики, он сказал: "В будущем будет очень важно

обдумывать альтернативы как следует прежде, чем отменить сессию с таким коротким предизвестием. Как вы позаботитесь об этом?"

Этическая позиция супервайзератоже является поддержкой и заботой о наблюдаемом по отношению его благосостояния и постоянного обучения и развития.

Поддержка супервизии.Поддержка и воодушевление являются многостранным процессом и считаются жизненноважной частью эффективной супервизии.

Этот хрупкий баланс между поддержкой и провокацией, сопричастностью и властью, разумеется, не является простым.

Всемы имеем тенденции метаться от позиции осуждения до защиты и иногда каждый из нас допускает ошибки. Когда мы обдумаем все важные шаги супервизии, как процесса, и предложим равенство во взаимоотношениях с наблюдаемым, то мы с уверенностью сможем сказать, что это гарантия профессионализма.

Литература :

1. **Adler, A**. (1964) *Social Interest: A Challenge to Mankind*. New York: Capricorn. (Original work published 1933
2. Henderson, & P., Holloway, J. & Millar, A. (2014) *Practical Supervision: How to become a supervisor for the Helping Professions.* London: Jessica Kingsley Publications.
3. **Millar, A.** (1999) 'The use of Socratic Questioning in Classical Adlerian Therapy' P.Prina, C.Shelley, C.Thompson (Eds) *Adlerian Year Book.* London: ASIIP pp 55-65
4. **Millar, A.** (2007) Encouragement and other Es. *Therapy Today* 2007 Vol 18 No 2

5. **Millar, A.** (2009) 'Developing Skills: Practice, Observation and Feedback', in: P. Henderson (Ed): *Supervision Training: Issues and approaches*. London: Karnac
6. **Millar, A.,** Henderson, & P., Holloway, J. (2014) 'What it takes to become an encouraging supervisor'. *Private Practice.* March - BACP
7. **Millar, A.** (2017) Adlerian Therapy**.** C.Feltham & I.Horton(Eds): *Sage Handbook of Counselling and Psychotherapy'* 4th edition London: Sage.

Resources link: http://www.cambridgesupervisiontraining.com/phdi/p1.nsf/supppages/5213?opendocument&part=7

www.cambridgesupervisiontraining.com

Лекция 5

ЦЕЛИ НЕПРАВИЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Рудольф Драйкурс, опираясь на принципы индивидуальной психологии А. Адлера заметил, что непослушные дети теряют уверенность в собственные силы. По его мнению нет ничего более подавляющего, чем ощущение того, что ты побежден. Ощущение собственной неадекватности может подтолкнуть человека к компенсации или сверхкомпенсации испытанного чувства неполноценности.

Рудольф Драйкурс показывает в своих работах, как могут быть найдены скрытые цели неправильного поведения ребенка, имея ввиду четыре основные цели –привлечь внимание, властвовать, мстить и лицемерно симулировать беспомощность. Если дети

чувствуют наше стремление понять их, а не только их обвинять в плохом поведении, то тогда они испытывают прилив воодушевления.

Проявленный нами вид руководства обычно предопределяет и ту реакцию, которую мы получаем в ответ. Диктаторский, критичный и чересчур требующий подход может вызвать жесткое сопротивление и саботаж. Драйкурс пытается ввести демократический и уважительный подход к ребенку.

Базируясь на теории целенаправленного поведения, который является составной частью адлерианской индивидуальной психологии, Драйкурс говорит, что любое действие ребенка направлено к определенной цели. Целью ребенка является занять определенное место в группе.

И Адлер, и Драйкурс считают, что желание занять такое место и признание в группе являются первичными мотивами поведения каждого человека, поскольку они обеспечивают ему его существование. Кроме этого, Драйкурс указывает на то, что ребенок, который умеет хорошо приспосабливаться, занимает место в группе за счет того, что вносит в нее что-то свое и в то же время он хорошо учитывает и подчиняется требования группы.

Однако, если группа оттолкнула ребенка или ему неизвестно каким образом он может достичь соответствия с групповым стандартом, то тогда он может попытаться добиться своих целей с помощью неправильного поведения.

Драйкурс уточняет, что по своей природе эти цели являются импульсивными и возникают непосредственно в процессе поведенческого взаимодействия ребенка с другим человеком – чаще всего это родители или учителя.

Дети обращаются к неправильному поведению тогда, когда позитивные способы достижения важных для них целей не доводят до желанного результата. Чтобы его заметили, маленький ребенок прибегает к самым разнообразным средствам *для привлечения внимания*.

Привлечение внимания - это первая цель неправильного поведения ребенка, которую он пытается постигнуть.

Если окажется, что эти средства оказались успешными и ребенок почувствовал, что на него обратили внимание, что его заметили, то он и дальше будет вести себя таким же образом.

В случае, если эти разнообразные средства для привлечения внимания не приведут к желаемому результату и не помогут удовлетворить потребности ребенка, то тогда вполне возможно, что он начнет добиваться своих желаний, используя силовые методы, стремясь получить *власть.*

Добиться власти - это вторая цель неправильного поведения у детей. Ребенок может начать рассуждать следующим образом: «Если сейчас никто не обращает на меня внимания, то когда я стану главным, все меня заметят. В конце концов, мама, папа и мой учитель – все они поступают по - своему и именно это очевидно им обеспечивает социальную позицию». Если такое стремление к власти и к руководству докажут свою состоятельность, то они могут быть включены ребенком в список жизненных приоритетов и после этого он будет придерживаться подобных схем поведения в жизни.

Если опыты получения властине приведут к успеху, то ребенок может решить, что он еще маленький, чтобы выполнялись его желания, или что это явное отталкивание и что с ним никто не хочет заниматься.

Обычно ребенок чувствует себя уязвимо и хочет отомстить и расплатиться за это. *Месть* - это третья цель неправильного поведения. Это такой уровень целей, при котором отчаянные дети и молодые люди становятся злыми, склонными к нарушениям правопорядка и часто совершают актывандализма, кражи или другие деструктивные и бесполезные поступки. Месть может выражаться в умеренной, а иногда и в крайней форме.

Если никакая из этих целей не может обеспечить ребенку необходимое чувство принадлежности к группе, то он может вообще отказаться бороться и решит представить себя неполноценным.Подобная *симулированная беспомощность* часто кончается тем, что мир взрослыхповорачивается спиной к ребенку. Симулированная беспомощность показывает, чторебенок боится провала и это является четвертой целью егонеправильного поведения.

Драйкурс заметил, что ребенок может достичь любой из этих четырех целей неправильного поведения, а именно: внимание, власть, месть и симулированная беспомощность, как конструктивными, так и деструктивными способами.

Формулировка Драйкурса четырех перечисленных целей неправильного поведения и их подробного описания является очень полезным пособием для семейных консультантов, которые придерживаются адлерианской теории.

Сегодня идеи А. Адлера и Р. Драйкурса имеют последователей во всем мире. Созданы и продолжают создаваться адлерианские обществаво многих странах мира, которые прилагают теорию и практику индивидуальной психологии в обучении и воспитании детей, в семейном консультировании, в социальной работе, на

рабочем месте в бизнесе и предпринимательстве, в психотерапии и медицине.

В 1962 году Рудольф Драйкурс создал Международный адлерианский институт (ICASSI**)** с миссией распространения Адлеровых идей не только как учения, но и как философию жизни.
Он убежден, что использование адлерианских методов в образовании позволяет достигнуть более высокого уровня функционирования.
Р. Драйкурс верит, что они могли бы развить более хорошее понимание собственных возможностей и способностей и могли бы научить ответственности каждого члена гражданского общества в свободном мире.

Международный адлерианский институт (ICASSI) является одним из самых влиятельных и престижных обществ и которое развивает активнуюдеятельность в Европе, Израиле, США-х и Канаде. Институт является некоммерческой образовательной организацией, чья цель - помочь профессионалистам, преподавателям, ученым и студентам в изучении индивидуальной психологии и в овладении подходящими умениями, принципами и методами развития своих личных и профессиональных возможностей.

Литература:

1. **Уолтън,Ф., Ж. Стойкова**, (2010), *Съвременни адлериански профили.* Стара Загора: Издателство «АБ».
2. **Dreikurs, R.,** (1974) *The Three Life Tasks – Work, Love, Friendship*. *Fundamentals of Adlerian Psychology.* Adler School of Professional Psychology. Chicago, Illinois.

3. **Dreikurs, R.,** (1989) *Fundamentals of Adlerian Psychology*. Adler School of Professional Psychology. Chicago, Illinois.
4. **Dreikurs, R.,** (1967) *Psychodynamics, psychotherapy and counseling.* Collected Papers. Chicago, Illinois: Alfred Adler Institute.
5. **Dreikurs, R.,** (1974)*Child Guidance and Education*: Collected Papers. Chicago, Illinois: Alfred Adler Institute.
6. **Dreikurs, R.,** (1971) *Social equality; the challenge of today.* Regnery, Chicago.

Лекция 6

МЕТОДЫ УПРАВЛЕНИЯ КЛАССОМ И В КЛАССЕ

Каждый учитель должен иметь накопленные знания, мудрость и базисную теорию, чтобы интеллигентно решать ежедневные проблемы в преподавательской деятельности. Первое, что учитель должен иметь, это знания или умения, которых еще нет у учеников. Учитель должен знать материю предмета, который преподает.

Но этого не достаточно!

Современнное обучение страдает излишками прилагаемых стратегий, которые заполняют время, но не являются сущностью обучения. Эффективное обучение требует, чтобы ученики были ангажированы смысленной деятельностью, которая приводит к существенному накоплению знаний. Основные задачи учителя в процессе

преподавания связаны с мотивировкой учеников, управлением классом, оценкой предыдущих знаний, эффективной передачей идей, оценкой результатовучения, индивидуальным подходом к ученикам, согласно их индивидуальным особенностям.

В ходе выполнения этих задач возникает множество стрессовых ситуаций, которые требуют знаний и умений для их успешного разрешения. Что является факторами стресса в школьной среде?

Первостепенным провокатором стресса является поведение учеников и взаимоотношения с ними.

В мире бизнеса, когда один продавец неспособен преодолеть сопротивление клиентов, он становится их мишенью для нападок. Очень часто в образовании, когда учитель неспособен преодолеть сопротивление ученика, последний становится мишенью для нападок. Все согласны с тем, чтоэто нечестно. Несмотря на это, совсем небольшому количеству учителей оказывается помощь для того, чтобы они овладели более эффективные способы “продаж” образования ученикам, их приобщения к задачам обучения.

Техники, которые будут комментироваться здесь ,созданы в рамках подхода индивидуальной психологии и оказались полезными в создании сотрудничества с молодыми людьми.Те из нас, кто стремится повлиять на молодежь, могли бы использовать эту изобретательность для создания дополнительных техник, которые усилят у них чувство принадлежости.

Советники и учители являются помощниками. Дети приходят в школу с ценностной системой и верой в то, что то, чему они научились дома, это доказанное умение игры в определенные социальные роли с родителями и близкими. Они приходят к

учителю,чтобы научиться умениям, которые позволят им играть в более большом мире социальной и человеческой истории. Есть несколько профессий, на которые возложены столь важные задачи.

Советники и учителя тоже нуждаются в помощи. Детям, которым нужно побеждать задачи образования, вероятно, никогда не было так трудно, как сейчас.

Много различных теорий спорят о внимании учителя и советника. По мнению некоторых, дети с проблемами описаны, как жертвы органического или социального дефицита. С точки зрения того, какой подход могут приложить учителя или советники, когда они так заняты поиском дефицитов, что могут обезверить ребенка, когда он начинает чувствовать, что в нем что-то не так. Да, это так**.** Существует нечто погрешное в каждом человеке и каждой ситуации. Но это наблюдение не нуждается в доминировании в нашем мышлениио нас и о нашей жизни.

Участие является ключевым словом в демократии. По существу, способность участвовать в совместных достижениях, сотрудничать для решения общих проблем лежит в основе каждой общественной жизни и является характеристикой всех здоровых и счастливых индивидов. Это является существенной способностью человеческого существования и дальнейшего развития.

Подход индивидуальной психологии не претендирует за абсолютное право этого подхода, или что он “будет работать” при всех обстоятельствах. Никакая теория не может заменить склонность к справедливости, заботе, тепле, дружелюбии, согласии ребенка сотрудничать. Но независимо от этого, как добрая воля или хорошее чувство может быть представлено разбирательство, которое необходимо. Без него чувства часто приводят к потере веры и даже

горечи у учителей, которые чувствуют, что их усилия остаются недооцененными.

Понимание ребенка

Одним из ключевых постулатов человеческого поведения в индивидуальной психологии является то, что поведение всегда бывает *целенаправленным.* Детям нравятся взрослые и они хотят чувствовать себя значимыми.Уметь что-то, принадлежать, чего-то стоить, быть кем-то для других является важным для каждого из нас. Самое важное- это найти свое место и почувствовать свое значение среди других.

Поиск своего места и чувство значимости обычно не являются трудными задачами для людей, которые развили свой социальный интерес и которые готовы помочь улучшению нашей общей человеческой жизни.

Но очень часто в нашей педагогической и психологической практике нам приходится встречаться с детьми, которые ведут себя непослушно и имеют неправильное поведение.

С точки зрения индивидуальной психологии непослушный ребенок, ребенок с неправильным поведением*, обескуражен***.** Ребенка часто убеждают верить тому, что они не в состоянии участвовать в улучшении благосостояния семьи и общества. Их оставляют с чувством того, что “настоящая” работа жизни может «осуществляться» только родителями, другими взрослыми, и другими родственниками. Следовательно, ребенок часто бывает неуверен в своем месте среди других, и в своей способности сохранить это место среди других продуктивным способом. Тогда он прибегает к бесполезному и отрицательному поведению, чтобы поверить в свое

собственное значение или хотя бы отогнать от себя чувство, что его кто-то подчинил. И так, Непослушныйребенок – этовсегда неуверенный в себе ребенок.

Мы уже обсуждали 4 цели неправильного поведения, которые Р. Драйкурс описал. Вот так они могут выглядеть с точки зрения детских рассуждений.

ЦЕЛЬ 1. Внимание: “Я не являюсь значимым, но Я не буду таким незаметным, если буду получать специальное внимание, суету или обслуживание”.

ЦЕЛЬ 2. Власть: “Я не могу быть победителем, но я могу хотя бы показать людям, что они не могут помешать мне осуществить свои намерения или остановить меня сделать то, что я хочу, или заставить меня делать то, что они хотят”.

ЦЕЛЬ 3. Месть: “Людям на меня наплевать, в таком случае Я могу сделать так, чтобы ответить на удар ударом, когда они ранят меня”.

ЦЕЛЬ 4. Симулированная беспомощность: “Я не в состоянии сделать что-то ценное, но если Я ничего не буду делать, то тогда люди может быть оставят меня в покое”.

Внимание и власть являются более общими понятиями, которые часто встречаются в целях неправильного поведения. Поведение, ориентированное на получение внимания и власти встречается иногда в каждом классе и в каждом доме.

Первая задача педагога и психолога заключается в способности научиться определять специфическую *цель* неправильного поведенияс помощью нескольких видов *следов*. Эти следы включают в себя наблюдение за типичным поведением ребенка, за его ответами

при поведения и на вашу собственную личную реакцию на неправильное поведение.

След1: Получен в результате наблюдения за поведением ребенка

Внимание: Когда целью неправильного поведенияявляется получение внимания,то тогда ребенок ведет себя шумно, неспокойно, вызывающе, привлекает к себе внимание, говорит громко, бедокурит, шалит, ведет себя "гиперактивно".

Власть:Когда целью неправильного поведения является получение власти, тогда ребенок ведет себя агрессивно, дерзко, игнорирует авторитет взрослых, отказывается выполнять поставленные задачи, обманывает, не подчиняется, демонстрирует характер, пробует быть вожаком, обижается , кричит, если не может взять верх над событиями.

*Месть***:** Когда целью неправильного поведенияявляется месть, тогда ребеноксильно хмурится и выражает обиду и злость. Вербально и/или физически вредитсвоим ровесникам или взрослым.

Симулированная беспомощность: Когда целью неправильного поведения является симулированная беспомощность, то ребенокне делает ничего, не хочет пробовать, даже если пытается сделать что-то, легко оставляет начатое. Изолирует себя от других, ведет себя смирно, чаще всего по нему не видно, что имеются проблемы с дисциплиной.

След 2: *Получен в результате ответа ребенка на попытку внести коррекции в его поведение*

Внимание: Когда целью неправильного поведения является получение внимания, тогда ребенок перестает на короткое время вести себя неправильным образом.

Власть: Когда целью неправильного поведения является получение власти, тогда неправильное поведение ребенка продолжается, даже может стать еще хуже, когда будет сделан опыт внести коррекции в его поведение.

Месть: Когда целью неправильного поведения является месть,то ребенок предпринимает еще более сильную атаку, когда сделан опыт внести коррекции в его поведение, и ищет возможность расплатиться за это.

Симулированная беспомощность: Когда целью неправильного поведения является симулированная беспомощность, тогда вообще отсутствует какой-либо ответ со стороны ребенка при опыте внести коррекции в его поведение.

След 3: Получен на основании вашей собственной, личной реакциина поведение ребенка

Внимание: Вы обеспокоены. Думаете о ребенке, как о напасти или неприятности, или по меньшей мере, како чем-то, требующем слишком много времени.

Власть: Вы чувствуете себя побежденными, расстроенными, сердитыми. Возможно чувствуете, что ваше руководство в опасности.

Месть: Вы чувствуете боль. Возможно Вы считаете ребенка посредственным или даже противным.

Симулированная беспомощность: Вы чувствуете себя беспомощно, или как будто Вас бросили.“Что я могу с ним сделать”? Может быть Вы думаете, что ребенок фантазирует или он глупый.

Ребенок не изменится до тех пор, пока не поймет, что его поведение является причиной всех его трудностей.

Едва ли когда-либо ребенок сам может получить ясное представлениео цели своего неправильного поведения. Следовательно, именно из-за этого вдвойне важно для учителя быть осведомленнымо четырех общих целях неправильного поведения и быть способным распознать поведение, ориентированное к соответствующей цели. Такой учитель может воспользоваться следующими советами:

1. Помогите ребенку понять целисвоего неправильного поведения.

2. Перестаньте представлять неправильное поведение ребенка, как поведение, заслуживающее усилий.

3. Найдите способ воодушевить ребенка.

4. Используйте класс, как группу, чтобы получить дружбу и сотрудничество ребенка.

Ребенок тоже может научиться распознавать цели неправильного поведения.

Учитель или советник могут помочь ребенку распознавать цели своего неправильного поведения самостоятельно или в групповой дискуссии. Важно, чтобы объяснение цели произошло приятельским способом. Если вы в этот момент чувствуете себя сердитым или расстроенным, то лучше сделать этов другое, более подходящее время. Использование следующих шагов в общении могло бы быть очень полезным :

1. “Мэри, а ты знаешь, почему ты постоянно говоришь с места, а не поднимаешь руку?” (ответ ребенка почти всегда один и тот же:“Нет”. В редких может ответить:“Да”, он скорей всего пытается понять себя, а не предотвратить вопросы взрослых, описанные выше).

2. “Я могу сказать тебе, что думаю”? (Мы не обвиняем ребенка, а просто просим его разрешения высказать наше мнение. Разумеется ребенок ответит “Да”, так как он заинтересован тем, что выскажете).

Цель:Внимание “Ты думаешь, что я тебя не замечаю? Ты хочешь, чтобы я постоянно смотрел на тебя? »Желательно, чтобы учитель начал с вопроса, *связанного с целью № 1 Внимание*. Если ответа нет, или есть только небрежное подобие на согласие, разговор может перейти к следующим целям**:**

Цель Власть: «Ты хочешь мне сказать, что можешь делать все, что вздумаешь и никто не может тебя остановить?»

Цель Месть: “Ты хочешь сделать мне больно”? (или может быть поранить своих одноклассников).

Цель Симулированная беспомощность: **«**Ты думаешь, что не сможешь справиться с этим хорошо, как хотел бы и поэтому предпочитаешь не пробовать?”

Когда вы попадете на верный след, то вы сможете наблюдать распознающий рефлекс на лице ребенка. Это может быть внезапная улыбка, директный зрительный контакт, иногдас выражением непреднамеренного ответа, которого нельзя избежать. Вдальнейших вопросах нет надобности. С другой стороны, выпоймете, правильны ли ваши предположения или вы грешите, после чего можете приступить к проверке следующих целей. Когда вы покажете дружелюбную улыбку, ребенок трудно сможет продолжать свое неправильное поведение. Это так, потому что он понимает, как сам создает свои собственные трудности и понимает, что вы знаете цель его поведения.

В руках добронамеренного взрослого это является сильной техникой. Это постоянный импульс для ребенка понять, что его кто-то понимает, сочувствуетего трудностям. Именно из-за того, что эта техника является такой сильной, у нее есть три предохранительных признака, которые должен запомнить каждый, кто надеется ее использовать.

Первый, остерегайтесь использовать «ваше знание целей", или какие-либо другие элементы психологического понимания, этикеты или обвинять ребенка. Ребенок не является"искателем внимания". У него нет уверенности в себе и он ищет ваше внимание, как средство поверить в себя. Ваши этикетки или обвинениябон будет переживать, как унижение. Это нанесет большой вред вашим взаимоотношениям и даже может«убить» способность ребенка доверяться кому-либо из взрослых.

Второй, каждое общение между взрослым и ребенком, в котором цель определена неправильно, всегда должно обсуждаться для поиска того, чтовы можете сделать вместе для изменения его смущающего поведения. Не нужно помогать ребенку определять скрытую цельего проблемного поведения, если вы не намерены помогать ему решить эту проблему и справиться с ней.

Третий, если вы действительно надеетесь добиться сотрудничества с ребенком, то не забывайте, что этот разговор с ребенком никогда не должен принимать форму лекции. Все должно происходить на приятельской основе и сотрудничестве по форме и сущности. Вы должны выразить доверие к тому, что "вы можете работать вместе". Вы находитесь в более выгодной позиции сделать именно так: работать вместе с ребенком для создания более хороших взаимоотношений.

Помощь для изменения поведения ребенка

*Перестаньте делать из неправильного поведения ребенка поведение, которое заслуживает усилий***.** Зная цель ребенка, вы уже становитесь невольным соучастником в неправильныхдействиях, которые ребенок выбрал, чтобы преследовать свою цель. Если высделали заключение, что поведение ребенка связано с преследованием специфической цели, вы можете использовать следующие предложения для воспитательной работы с ним.

Цель 1: Внимание

Игнорируйте неправильное поведение ребенка практически каждый раз. В любом случае необходимо уменьшить внимание, ориентированное к неправильному поведению. Существует много способов, которые являются доказано полезными:

Конечно, в частном дружеском разговоре вы можете сказать Дейвиду, который не поднимает руку, чтобы ответить на вопрос, а говорит с места: “Дейвид, мы оба знаем, что нехорошо, когда ты пытаешься в классе привлечь к себе внимание таким образом. Хорошо, пусть будет так, но ведь все нуждаются во внимании. Что будет, если ты и я заключим частный договор? Мы можем решить, сколько раз ты хочешь, чтобы я называла твое имя в течение дня. Таким образом ты будешь знать, чтоя уделяю тебе внимание, и мы не будем смущать весь класс”. Для начала можно предложить десять раз в день и испробовать это в течение недели. После такого разговоране будут необходимы никакие слова и время, чтобы Дейвид добился желанного вами поведения. Вы можете просто и поднять палец, говоря“Так”, и продолжитьурок. Что случилось? Внимание уменьшено и ребенок не только понял, почему он имеет неправильное поведение, но и осознал, что вы знаете цель его неправильного поведения, что

выего понимаете, и чтовыего принимаете, каксвоего сотрудника в усилиях изменить это поведение.

Другая возможность показать ребенку логические последствия его неправильного поведения, например, “Джени, наш класс не работает хорошо, когда ты кричишь с места. Ты хочешь остаться и помогать здесь, или предпочитаешь уйти в... (место относительной изоляции – например, сама на последнюю парту),где ты не будешь беспокоиться, что прерываешь нас”? Если ребенок уходит за последнюю парту, нужно обязательно добавить: “Пожалуйста вернись, когда ты захочешь работать с нами”. Мы не заинтересованы наказать ребенка, а только изменитьего поведение. Неправильно в нем то, что его поведение не работает с пользой для него. Наказание только рождает дальнейшее несогласие и сопротивление.

Вы даже можете пожелать заключить кооперативный договор с другим учителем или двумя, таким образом выбудете иметь возможность послать ребенка в другой класс. Например: “Коллега, Вы не возражаете, если Томи посидит в твоем классе некоторое время”? “Конечно,что это за случай”? “Сегодня утром было очень трудно для класса работать с Томи, который отвлекает всех . . . (создает шум, бросает бумагу и т.д.)”. “Я очень сожалею слышать это. Я знаю, что он должен быть благодарен Вам, потому что Вы очень внимательна к нему. Выговорили ему, что он вам очень нравится”. “Да, мне Томи очень нравится, и он вел себя хорошо в последнее время, например вчера (здесь ставится фокус на позитивном поведении Томи вчера.)“Я уверена, что он скоро будет в форме. Ты хочешь остаться навсегда здесь, Томи? Я хотела бы знать, когда ты будешь готов вернуться к нам”.

Раз в классе уже установлена традиция для обсуждения целей поведения и такие дискуссии уже стали частью жизни в этом классе, вы можете огласить проблему перед всей группой. “Что думает класс о том, что здесь происходит”? (Это может быть сделано только приятельским добродушным голосом. Ни в коем случае не может быть никакого опыта упрекать или недооценивать ребенка).

Вспомните, что обращать на себя внимание - это сигнал ребенка, которому нужно признание. Найдите способ, чтобы ребенок получил признание полезным образом.

Цель2: Власть

Прежде всего, поставьте себявне поля силовой борьбы. Оставьте ваши ограничения. Вы не можете заставить ученика сделать что-либо или даже остановить его делать что-то на длительный период времени**.** Он это знает.Только взрослые не признаются в этом. Его поведение «отработано” так, чтобы показать вам, что вы ничего не можете ему сделать. Его сотрудничество нужно выиграть. Силой это сделать невозможно.

После того,как мы раскрыли цель неправильного поведения Билли, мы можем сказать ему: “Знаешь, Билли, ты прав. Я не могу тебя заставить делать что-либо, но мне нужна твоя помощь. Ты согласен помочь мне?»

Билли – это ребенок, который привык, что его побеждают властью. Покажите ему уважение и желание сотрудничества. Найдите полезный способ помочь ему почувствовать свою значимость. Может быть вы можете пригласить его обучать другого ребенка, стать тьютором, настойником, или отвечать за какую-нибудь деятельность в классе.

Цель 3: Месть

Ребенок, у которого целью неправильного поведения является месть, очень вероятно, что он не верит в то, что его могут любить и принять. Посмотрите на возможность его приобщить. Например, попросите его сделать что-нибудь полезное, но специально для Вас. Попросите его помочь вам в работе с испуганным и неверящим в себя учеником. Позвольте ему узнать то, что высмотрите на его чувствительность, как на преимущество.

Некоторые учителя пытаются связаться с родителями, которые используют физические или словесные вредные методы для поддержания дисциплины у ребенка.

Не ожидайте, что такой ребенок доверится вам сразу, он будет пробовать вас, пока вы пытаетесь его расположить к себе. Он может устроить провокацию, чтобы доказать, что эта жизнь является точно такой, какой ее видит он–что никто в действительности не заботится о нем.

Когда ребенок ориентирован к мести, от него можно услышать такой ответ: “Ядумаю, что ты вероятно хочешь ранить меня». Ваш ответ: «Я сожалею. Хочу, что б ты знал, что я не хочу сделать тебе больно. Я думаю, что тебе нанесли достаточно ран в этой жизни”. Такой разговор требует большого такта, тихого дружелюбного тона и доверия к ребенку.

Цель 4: Симулированная беспомощность

Используйте вашу ingenuity (изобретательность) для помощи этому ребенку и удивите его фактом, что он может сделать некоторые вещи самостоятельно и хорошо. Будьте готовы к тому, что он будет постоянно отклонять прямые усилия для улучшения своей работы в

школе. Не отвечайте его ожиданиям, что будете подчеркивать его недостатки. Поставьте достаточно низкий стандартный уровень,чтобы ребенок не разочаровался**.** Признайте какой-нибудь положительный вклад ребенка, без какого-либо преувеличения или суеты, потому что можете оставить у него чувство, что он неспособен жить согласно вашим ожиданиям.

Занятия с классом как с группой (Третирование класса как группы)

Объедините класс!

Учителя так много слышат о необходимости заботиться об индивидуальных особенностях детей, что иногда недооценивают значение создания и использования групповой динамики в наших классах. Слишком часто учителя несознательно противопоставляют себя группе. В пример этому можно привести усилие “поучать” учеников ещ ес начала учебного года. Таким образом учитель передает погрешную идею: “Я против тебя, ... и ты должен стоять на линии пальца моей ноги, ты ничего не знаешь, ты слишком мал и незначителен”. Из-за таких неправильных стратегий мы часто поворачиваемся лицом к лицу к ситуации, где нарушитель дисциплины и класс объединяются против нас, вместо того, чтобы учителю объединиться с классом против любого нарушения дисциплины. Есть несколько вещей, которые учитель мог бы сделать, чтобы содействовать объединению класса и занять место участника в этой объединенной группе.

Вы можете направить ваши усилия к этому объединению класса еще в первую минуту первого урока в начале учебного года. Вы можете сказать: “Мы много времени будем вместе в этом учебном году. Это наш класс. Возможно, что иногда будут возникать какие-то проблемы.

Как вы думаете, какие проблемы могут возникнуть, которые мы можем решить вместе?”

Пок аученики отвечают, вы можете перечислить различные возможные проблемы и спросить: “Как вы думаете, что нам нужно предпринять, чтобы преодолеть, например такую проблему?”Это метод обучения учеников, которые считают, что все, что происходит в классе, является ответственностью только лишь учителя. Скорее всего это является ответственностью каждого ученика в этом классе. Одноклассники могут сами определить для себя правила. Если эти правила не обдуманы хорошо, то класс может пожелать изменить их, и это можно сделать на одном из будущих собраний.

Никоим образом не ограничивайте дискуссию по проблемам поведения. Деятельность класса вполне может обсуждаться на таких встречах, как собрания. Собрания должны проводиться не реже двух раз в неделю сучастием в дискуссии всех детей, которые числятся в этом классе. Если вы наследили группу детей, с которыми испытываете трудности, то тогда дискуссии в классе могут проводиться чаще, даже это может стать частью ежедневия, если это необходимо для объединения класса. Учителя могут протестировать, чтона это уходит очень много времени, но если класс не объединен для учебного процесса, то в любом случае время урока не будет использовано полноценно. Даже если класс встречается с учителем, который преподает каждый день только один предмет, как в средней школе, то хотя бы часть времени- например один раз в неделю, необходимо уделять для подобного типа дискуссий.

Используйте возможности класса, чтобы помочь ученикам понять свое поведение! Есть несколько методов, которые учитель или

советник может использовать, чтобы помочь ученикам понять цели своего поведения, в том числе неправильного поведения.

1. Вы можете рассказать историю о неправильном поведении животных, как притчу, например.

2. Вы можете использовать какой-нибудь случай с учеником, это может быть случай, который представляет собой продолжение неправильного поведения в классной комнате. Когда класс соберется для обсуждения целей поведения, Вы даже можете почувствовать себяв удобной позиции, благодаря разрешению класса обсудить поведение одного из одноклассников, например: “Стало ясно, что Карина часто говорит с места во время урока .Я удивляюсь, почему она это делает?”. Или, когда вы помогаете классу понять, что ребенок с неправильным поведением потерял веру в себя: “Раймонд по-моему чувствует себя несчастным здесь. Как вы думаете, чем мы можем ему помочь**”?**

Готовность к школе содержится прежде всего в существующей ответственности!

*Инициатор- партнер***.** Если ребенок идет в шолу с пониманием того (настроением), что школьная работа является его работой, а не работой его учителя или его родителей, то тогда это хорошее начало. Если он, кроме этого, идя в школу желает делиться с другими и признавать права других вместо желания быть центром внимания, это даже более лучшее начало. Эти характеристики значительно важнее, чем знание азбуки или способности считать до ста до того, как ребенок пошел в первый класс. Если ребенок является ответственным инициатором и партнером, то он позаботится о том, чтобы хорошо усваивать учебный материал. Если же нет, если он ожидает, что другие возьмут на себя ответственность за то, как он

выполняет свою работу и будет использовать свою энергию лишь для того, чтобы получать побольше внимания и уклоняться от сотрудничества, то он, конечно, будет отстающим учеником.Вполне вероятно, что его поведение будет сопровождаться определенными проблемами: “трудности с чтением”, “дислексия”, или “заученная беспомощность”, страдания из-за “минимальной дисфункции мозга”и т.д. Разумеется, что никакая медицинская проблема, которая оказывает влияние на успехи в школеи на поведение, не должна быть игнорирована. Но самое важное это то, чтобы помочь ребенку изменить *свое ощущение потери веры и свое ошибочное представление о поиске своего места в жизни.*

Что может сделать учитель в этом отношении?

1. Объедините классс помощью групповых процедур .

2. Получите помощь и поддержку группы в решении ситуаций, которые дают возможность развить чувство принадлежности и активности.

3. Испробуйте вашу модель взаимоотношений с детьми и устраните возможность того, чтобы неправильное поведение стоило этих усилий.

4. Сфокусируйте свое внимание на достижениях, а не на дефицитах.

5. Помогите обезверенным ученикам открыть то, как они могут благосостояния их класса, школы, своей семьи.

6. Используйте учеников, которые хорошо реализуют себя, как преимущество класса в рождении идей для повышения благосостояния их класса.

7. Рассматривайте домашнюю работу, как работу ребенка, а не как работу его родителей.

8. Осведомите родителей своих учеников о способах, с помощью которых они могут помочь своему ребенку развить чувство ответственности и сотрудничества.

Помощь всегда уменьшает связь «превосходство–малоценность». Позволяйте себе иногда обедать со своими учениками или приглашайте их пообедать вместе с вами, вместо того, чтобы изолировать их. Это действие особенно высоко оценивают подростки. Покажите своими действиями:

Сочувствие и понимание: “Я вижу, что тебе это трудно ”.

Доверие: “Ядумаю, что ты можешь с этим справиться”.

Воодушевление без нажима: “ Хочешь попробовать снова?»

Что может сделать директор школы?

Как директор, вы можете сделать больше для создания хорошей “атмосферы” в школе, чем кто-либо другой. Если вы решили “водворить порядок” и управлять другими: и учителями, и учениками, то они будут чувствовать себя обязанными противостоять вам, даже если испытывают страх от вашей власти и влияния.

Вы можете сделать так, чтобы ребенок был открыт к предложениюо дискуссии, прежде чем предпринять какие-то меры, и найти личный интерес и сопричастность в оказании помощи ученикам, учителям и родителям, чтобы помочь им найти решения своих проблем. Ученики и персонал могут ответить на такие инициативы с лояльностью и преданностью. Результаты практики

могут быть описаны через такие понятия, как “дух энтузиазма и сотрудничества».

Что может сделать родитель?

Путь к развитию ответственности состоит в том, чтобы ее предоставить, а не просто говорить о ней.

Если вы являетесь родителем:

1.Вместо того, чтобы критиковать поведение ребенка, подумайте и сделайте выводы из вашего собственного поведения. Проще изменить то, что делаете вы, чем бороться, теряя битвы, пытаясь изменить поведение ребенка.

2. Критикуя ребенка постоянно, выунижаете его и губите его веру в себя. В этом случае вы усугубляете положение вместо того, чтобы помочь ребенку лучше справляться со своими задачами.

3.Вы должны понять, что вы делаете неправильное поведение ваших детей важным и “заслуживающим усилия”.Может быть несознательно вы создавали суету, беспокойство или вмешательство в случаи, в которых было бы лучше, если бы вы занимались своими делами.

4. Если вы делаете все вместо вашего ребенка или пытаетесь сделать что-то, что является его задачей, то вы лишаете его благоприятной возможности открыть свою собственную силу. Очень хороший принцип руководства гласит: не делай за своего ребенка то, что он может сделать сам.

Домашняя работа является вашей ответственностью к ребенку. Будьте в стороне от нее за исключением случаев, когда ребенок обращается к вам с вопросом.Вместе обсудите время для домашней работы. Раз вы договорились, значит ребенок должен соблюдать эту

договоренность. Если он забудет сделать свою домашнюю работу или займется другими делами, то он поймет, что дела в школе не идут хорошо по этой причине. Этот вывод ребенок должен сделать сам. Если вы постоянно напоминаете ему про домашнюю работу, значит вы учите его тому, что другие должны нести ответственность за то, что его работа не сделана. Если вы пытаетесь заставитьего делать свою домашюю работу через ограничения или наказание, то вы лишаете его возможности принять ответственность за нее на себя.

Иногда ребенок занимает позицию, что он тоже имеет свою работу, как Мама и Папа имеют свою работу. Родительский вопрос к ребенку, сделал ли он свое домашнее задание является эквивалентным проверке, которую супруга сделала бы своему мужу о его подготовке к завтрашнему рабочему дню. Ответ, вероятно, будет одинаковым в обоих случаях.

Когда дети приносят домой дневник с оценками, то это самый подходящий момент поговорить с ними. Дискуссия должна быть короткой и положительной. Скажите про хорошие оценки с одобрением, что, независимо от оценок, приобретенные знания обязательно будут ему полезны. Попросите ребенка прокомментировать свои оценки, если есть, что сказать.Сделайте над собой усилие, чтобы низкие оценки не выражали чувства того, что ребенок работал и будет работать впустую. Поцелуйте его или обнимите и пошлите заниматься своими делами. Весь процесс не должен отнимать более пяти минут. Не давайте ребенку финансовые вознаграждения или, другими словами, не пытайтесь подкупить ребенка, чтобы он получал хорошие оценки. Используйте логические и естественные последствия, как способ, для того, чтобы ребенок понял, что неподходящее поведение не приносит ему пользы. Если

ребенок не хочет вставать вовремя, быстро одеваться и завтракать, то он можетне успеть на школьный автобуса. Это проблема, но она будет лучше решена, если примем, что ребенок может сам найти ее решение. Когда родители позволяют ребенку почувствовать последствия своего поведения, вместо того, чтобы сбросить с него ответственность, то он сам может увидеть необходимость изменить свое собственное поведение. Предложите ему выбор там, где вы почувствовали, что имеется конфликт. Любой выбор лучше, чем никакой. Спросить ребенка, во сколько он предпочитает лечь спать в 9:00 или 9:30 намного лучше, чем сказать, “В этом доме ложатся спать в 9:30”.

Используйте *семейный совет* как средство для получения детского сотрудничества. Это форум, в котором каждый член семьи может научиться делить и разделять ответственность. Это дает вам шанс показать уважение квашим детям как к личностям, и обратиться к ним за их точкой зрения по въпросам, которые вы считаете важными для вашей семьи.

Повсему свету учителя и родители находятся в состоянии войны с подростками. Такие взрослые не осознают, что делают неправильное поведение подростков полезным. Самая распространенная цель подростков с неправильным поведением – это власть. И самый легкийспособ получить ощущение власти - это бунт. Дети в юношеском возрасте чрезвычайно чувствительны к жизни, когда поставлены в позицию малоценности. Когда мы декларируем подростку, что:

- его точка зрения не является важной;
- что мы знаем лучше, как он должен проводить свое время;
- какими должны быть его друзья;

- в какое время он должен возвращаться вечером домой-мы сами ставим себя в положение побежденных. Это, конечно, не показывает, что у нас нет ответственности за воспитание подростков .Это просто показывает, что юноши несогласятся двигаться в том направлении, в котором они чувствуют себя изнасилованными. Юноши ценят приятельское отношение и руководство взрослых, к которым они испытывают чувство уважения. Но в то же время они склонны показывать чересчур властным взрослым, что те не могут управлять их поведением. Власть не является абсолютной. Мы должны выиграть их сотрудничество, чтобы они имели желание сказать «да». Миллионы взрослых не научились этому. В результате этого многие гимназии и детские дома похожи на вооруженный лагерь. Учителя и родители упускают благоприятную возможность повлиять на юношеское поведение продуктивно и в настоящий момент они водят войну с молодыми людьми.

  Взрослые должны отказаться от силовой борьбы, иметь смелость перестать защищать свой статус, а сказать подростку: “Ты прав, Джери. Я не могузаставить тебя сделатьчто-либо. Есть ли что-то, по твоему мнению, что мы могли бы сделать вместе, чтобы всем стало лучше?»

В классной комнате, как и дома, подход, который мы должны использовать, заключается в том, чтобы сесть с подростком, обсудить спорные вопросы, и решить “что мы можем сделать”. Иногда группа может сделать немного. Независимо от этого, что-то изменится, когда такая дискуссия проведена, и это улучшит общую атмосферу. Юноши начинают чувствовать, что к ним отнеслись с уважением, что их точку зрения оценили, и что их не поставили в позицию малоценности. Они

намного больше желают сотрудничать с овзрослыми при этих условиях. Тайна успеха в таких случаях очень проста: не борись, но не предавайся**.** Иногда такие дискуссии могут закончиться формированием группы, выражающей несогласие. Тогда они могут отложить дискуссию на более позднюю дату, когда одна или другая группа получит дополнительную информацию или различную от первоначальной точки зрения.

Небольшие консультативные группы часто более эффективны, чем индивидуальный совет подростку, так как юноши больше связаны с ценностями своих сверстников, чем с ценностями взрослых. Небольшая группа может провести эффективную работу для помощи своим членам, чтобы они поняли цель своего поведения.

Создание«Общественной»комнаты в гимназиях может быть очень полезным средством для уменьшения отношения «превосходства» и чувства «малоценности». Общественная комната - это комната, созданная для того, чтобы там могли собираться вместе преподаватели и ученики. Это комната, где преподаватели и учащиеся могут посидеть и поговорить за чашкой кофе или сока.

Литература:

1. **Стойкова, Ж**.(2007) *Възрастово психологическо консултиране*. Тракийски университет, Стара Загора
2. **Стойкова, Ж., А. Златева(2009)**. *Консултиране и арттерапия*. . Стара Загора, Дъга плюс, част I
3. **Стойкова Ж**. *Психологическо консултиране-теории, модели, практики.* Тракийски университет.Медиа-СИСТЕМИ. Стара Загора, 2011,
4. **Уолтън., Ф. Х., Ж. Стойкова**.(2009) *Съвременни адлериански профили*.Тракийски университет. Стара Загора, Контраст

5. **Dinkmeyer, Don, and Dreikurs, Rudolf** (2000). Encouraging Children to Learn: The Encouragement Process. New York: Rutledge, Taylor and Francis

6. **Dreikurs, Rudolf; Grunwald, Bronia; and Pepper, Floy C**(2005) Maintaining Sanity in the Classroom**:** Classroom Management Techniques. Bristol, PA.

7. **Dreikurs, Rudolf, and Soltz, Vicki**(1990). Children: The Challenge. New York: Plume Penguin Group.

8. **Walton, F. X. Ph.D., Robert L. Powers MA**(2006) Winning children over: A Manual for Teachers, Counselors, Principals and Parents. Adlerian child care books, Co. Columbia, South Carolina.

Лекция 7

НЕПРАВИЛЬНЫЕ МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ

Плохое может превратиться в хорошее,

если над ним работать.

Р. Драйкурс

В основном родители и учители используют два неправильных подхода при воспитании детей. Один из них - это во всем угождать ребенку или другими словами - подход сверх-покровительства. Другой - это подавляющий авторитарный подход. Кроме умения видеть бесполезность и даже вред этих двух подходов, учителя и педагогические консультанты могут научиться распознавать ребенка,

чьи родители даже не подозревают, что существуют и более удачные методы влияния на ребенка. Часто в таких случаях можно помочь родителям отдельно или в группах, чтобы они поняли, как они сами добавляют трудности в жизнь своего ребенка.

Оказывать сверх-покровительство и угождать своему ребенку не является благородством. Этими действиями мы не уважаем детей, а лишаем их возможности открыть свои сильные стороны, когда пытаемся делать все вместо них. Проявляемые жалость и сожаление детей не являются для них услугой. Симпатия должна выражаться в солидарности и поддержке. Милость - это способ посмотреть на другого с презрением, что он не способен управлять своей собственной жизнью. Когда мы жалеем ребенка, или когда мы постоянно обслуживаем ребенка во всем, или пытаемся защитить его от последствий допущенных им ошибок, то мы внушаем им, что они не являются достаточно сильными, чтобы овладеть задачами жизни. Такой подход позволяет ребенку сделать следующие заключения: 1) Люди должны делать все за меня; 2) Самостоятельно ,когда что-то оставлено на меня самого, Я не способен выполнить это удовлетворительно.

Подавляющие и авторитарные подходы являются столь же безрезультатными, как и подход угождать ребенку. Мы поступаем неуважительно к детям, когда лишаем их возможности научиться принимать за себя ответственность, как и тогда, когда мы единолично принимаем все решения, имеющие отношение к благополучию ребенка. Такой диктаторский подход передает ребенку следующее наше впечатление о нем: “Ты не можешь справиться с этим хорошо, следовательно, Я должен сделать так, чтобы ты вел себя прилично”. Это, конечно, вызывает сопротивление у ребенка.. Когда

мы внушаем ребенку: “Я заставлю тебя вести себя так, как Я хочу”, то дети имеют в этом случае тенденцию ответить поведением, которое говорит: “Я не могу быть таким, как ты, но Я покажу тебе, что ты ничего не сможешь мне сделать за это”.

Связь превосходство-малоценность является проблемной, неустойчивой и манипуляционной. Оба вышеописанных подхода попадают в категорию такой связи. Мы говорим в этих подходах: “Ты не можешь или не сможешь, следовательно я должен сделать это вместо тебя или сделать так, чтобы ты вел себя прилично». Никто не любит находиться в позиции малоценности. Дети в этом случае отвечают на такое “порицание” попыткой получить /добиться/ некоторого чувства преимущества. Так например, избалованный ребенок получает удовлетворение от того, что ставит нас в положение обслуживать его, а подавленный ребенок получает удовлетворение от того, что показывает нам, что мы не можем контролировать его.

Трудности в установлении семейных отношений в соответствие с новыми демократическими принципами затрагивают не только связь между супругами, но прежде всего их отношения, как родителей. Они теряются в усилиях воспитания детей. Существующие социальные модели тоже влияют на образовательные техники. В прошлом человеческие отношения основывались на принципе „превосходство – малоценность”, наложенного с помощью угроз, наград и наказаний. Многие родители до сих пор придерживаются этих принципов и не могут представить себе, что семейные отношения могут существовать без этого. Но их дети, которые растут уже в демократической атмосфере, не принимают подобных отношений. Родители тоже доходят до идеи о необходимости нового порядка, им хочется зачитывать потребности своих детей, жаждущих

самовыражения. „Они думают, что это и есть демократия, а это по существу означает только лишь разрешенная лицензированная инициатива. Они путают свободу с лицензом и демократию – с анархией" (Dreikurs, R., 1967: 249). В конце концов, дети получают больше и хотят больше того, что родителите могут им дать.

В своем отчаянии родители хотят вернуться к старой схеме и пытаются подавить желания непослушного ребенка. Большинство современных родителей колеблются между снисхождением и подавлением. Они пренебрегают уважением к ребенку, ругаясь и наказывая его. Иногда они даже пренебрегают необходимым уважением к себе, давая возможность ребенку предъявлять свои капризы. Большинство родителей не знакомы с такими методами обучения детей, которые не требуют наказаний или наград. Современная система небольшой семьи делает положение родителей еще более нестабильным и по этой причине запутавшиеся родители чувствуют себя разочарованно и неадекватно.

Семейные конфликты, которые могут довести до необходимости вмешательства специалиста, обычно вызываются не только какими-то осязаемыми трудностями или бедами, но и эффектами, которые отражаются на отношениях между членами семьи. Р. Драйкурс утверждает, что серьезность и разрушительность данной проблемы не зависит от ее сущности, а от отношения индивида к ней (Dreikurs, R., 1967: 250).

По мнению Рудольфа Драйкурса в современном мире люди чаще и больше, чем раньше, ищут помощь и поддержку, а получают их меньше и реже. В прошлом вудущая роль церкви позволяла священникам и равинам исполнять роль и консультантов, и предводителей в решении всех проблем в жизни. Семейный врач был

поставлен в позицию консультанта при кризисах и в конфликтных ситуациях. Сегодня меньше людей зависят от церкви и даже многие верующие, которые ходят в церковь, не ставят свои личные проблемы перед своим „духовным лидером". Семейный врач посвящен в некоторые отдельные случаи, но большинство врачей знают очень мало про отношения в семье и интимной жизни своих пациентов. Современная жизнь требует от них полагаться только на здоровый ум и правильную оценку. Как правило, основная часть семейного консультирования проводится „добронамеренными" друзьями, которые часто добавляют больше отрицательных эмоций для полного запутывания ситуации и увеличения разногласий, а не оказывают помощь (Dreikurs, R., 1967: 241).

Редко отдельные лица или общество в целом осознают реальную природу проблемы. Существует много предположений о причинах, которые приводят к увеличению разводов и молодежной преступности, но очень мало людей видят настоящую причину. В этом социальном театре Р. Драйкурс рассматривает позицию каждого, как рецитирование диалога, в котором реплики одного из актеров удалены. „Возьмите какой-нибудь диалог в пьесе, прочитайте только одну его часть и у нее не будет смысла. Но когда вы добавите другую часть, тогда каждое слово и действие становятся смысленными и разумными. В рассказах наших клиентов часто не присутствует одна из частей – та, в которой именно они участвуют. Все мы знаем, что делает другой, но не и то, что мы добавляем к этой ситуации" (см. там же, с. 242). Например, мама видит только плохое поведение ребенка, супруг – ошибки жены и никто из них не видит своей роли в этой игре. Гармония или неразбирательство описывают одну связь, в которой обе стороны участвуют в равной степени. Оба участника в конфликте ведут себя или адекватно, или провокационно, и оба имеют свою вину

и недостатки. Конфликт появляется тогда, когда партнер оовечает „разрушительно", когда „человеческие взаимоотношения между ними расшатаны и разрушены" (там же).

Развитие культуры в обществе тоже влияет на сегодняшние семьи специфическим образом. Во-первых, существует новый баланс между мужчинами и женщинами, на котором строятся новые тенденции равенства. Несмотря на то, что равенство между представителями мужского и женского пола никогда прежде не существовало в человеческой истории и все еще не существует, современные отношения между полами стали более равноправными. Трудности в установлении семейных отношений в соответствие с новыми демократическими принципами затрагивают не только связь между супругами, но прежде всего их, как родителей. Они теряются в усилиях воспитания детей.

Сущность семейного консультирования. Р. Драйкурс видит миссию семейного консультирования, как одну возможность для восстановления гармонии в семейной коммуникации. По мнению Драйкурса коммуникация в современной семье не исчезла; она существует, но не всегда в благотворных целях. Когда два человека имеют общие интересы, они общаются и сотрудничают в полном смысле этого слова, несмотря на то, что для них может оказаться предимством и борьба между собой. Невербальная коммуникация является более обширной и сильной от коммуникации на вербальном уровне. Слова часто используются для того, чтобы прикрыть значение действий, а в случае конфликта они могут стать средством борьбы. Демократическая эволюция своим процессом равенства увеличила конфликты в семье. Общение в семье состоит, в основном, во взаимном толковании значения действий. Во многих современных

семьях общение как-будто почти исчезло или очень сильно ограничено. Часто родители и дети не видят друг друга, особенно во время пубертета. Даже чаще родители терпят неудачу в опытах передать детям свои идеи о необходимости приспособиться, иметь хорошее поведение и уметь принимать на себя ответственность. Что бы они ни сказали, это не приводит к желанным результатам – дети или не отвечают, или не слушают. А то,что они хотели бы сказать, производит настолько незначительное впечатление на их родителей, что они – дети – чувствуют, что их не понимают.

Иногда отсутствие коммуникации доводит до неразрешимых противоречий, при которых родителям приходится вести безнадежную борьбу со своими детьми. Даже в самых гармоничных семьях существуют области ограниченной коммуникации (Dreikurs, R., 1967: 264).

По мнению Р. Драйкурса каждая хорошая связь требует постоянного сотрудничества, что невозможно без постоянного общения. В том случае, если члены одной семьи борются друг против друга, то они трудно могут поддерживать хорошее сожительство и общаться между собой. Идеи Р. Драйкурса для решения этих проблем связаны с консультированием для урегулирования семейных отношений. Крайняя цель регуляции таких отношений состоит в положительном, конструктивном и полезном общении.

А. Адлер является тем, кто первым высказал идею, что смена полезной к бесполезной стороне поведения может произойти без смены направления (Adler, A., 1964). Его мысль говорит о том, что те качества, которые приводят личность к успеху, могут содействовать и ее провалу, как бы парадоксально это не выглядело. Многие из психологов и педагогов трудно принимают факт, что одни и те же

качества могут создать личность и из примерного, и из непослушного ребенка. Вот одна иллюстрация этому – амбиция. Обычно люди говорят об амбициозном ребенке только тогда, когда он усиленно старается идти вперед с помощью учения, сосредотачивает свои усилия и пытается улучшить себя и свой статус. Когда он потеряет веру, он отказывается от конструктивных средств для достижения известности и переключается на бесполезную сторону. Его амбиция продолжается, но становится незамеченной его родителями или учителями. Очень немногие специалисты могли бы оценить то, что ребенок может быть хочет стать самым хлохим, если не может быть самым хорошим. Именно амбиция и гордость заставляют его идти на это, они уничтожают все и создают проблемы.

Принимая взгляды А. Адлера, Р. Драйкурс утверждает, что многие из так называемых „несовершеннолетних преступников" страдают искривленным чувством амбиции. Они хотят быть важными, великими, впечатляющими и не знают, как реализовать эту цель конструктивными средствами. Даже ребенок, который полностью отказывается полагать усилия, чтобы учиться или стараться, может быть мотивирован сделать это, полагаясь на его сверхамбицию; если он не может быть на первом месте, тогда вообще нет смысла пытаться делать это. Некоторые педагоги и психологи говорят про амбицию у детей только в том случае, если она доказывается позитивным способом. Совсем очевидно, что такое ограниченное использование отношения недостаточно, даже опасно, так как оно не допускает возможности признать основную мотивацию, которая стоит за разрушительным или неполноценным поведением.

Р. Драйкурс убежден, что подобное положение существует и по отношению коммуникации и сотрудничества. Они признаются только тогда, когда возникают выгодные и полезные формы взаимодействия. Они, обычно, не воспринимаются, как необходимые для враждебного взаимодействия. Когда коммуникация является негативной или не достигает цели родителя, он готов обвинить за это ребенка. В то же самое время родитель не признается, что любая коммуникация имеет по меньшей мере двух участников и взаимоотношения в ней создаются в процессе их равноправного партнерства. Содействие лежит в основе всех человеческих отношений, независимо от того, позитивные ли они или негативные, приятельские или враждебные. Это исключительно важный факт, который воспринимается довольно трудно. Это означает, что никто не может обвинять другого за то, что он делает, и должен полностью признать свою собственную ответственность.

Один из примеров, которые Р. Драйкурс описывает в своей студии „Консультирование при решении семейных проблем": „Тихая, спокойная и солнечная квартальная улица в часы обеда. Маленькая девочка играет на тротуаре, когда одна женщина, которая наблюдает за ней, проходит мимо и приближается к ней. В этот момент открывается окно на третьем этаже и женщина кричит из него: „Мария, иди обедать, обед готов!". Ничего не происходит. Наблюдающая женщина останавливается, заинтригованная этим инцидентом, и решает остаться и посмотреть, что будет дальше. Немного спустя женщина снова появляется в окне и командует: „Мария, давай быстрей, обед готов!". Опять ничего не происходит. Женщина в третий раз появляется в окне и зовет Марию обедать. Когда ничего не случается, наблюдающая женщина обращается к маленькой девочке и спрашивает ее, не зовут ли ее Мария. Девочка

поднимает к ней голову, прерывая свою игру, и отвечает: „Да, мадам". – „А разве это не твоя мама была сейчас в окне?" – „Да, мадам." – „Ты разве не слышала, что она тебе кричала?" – „О, да, мадам". – „И почему же ты не идешь обедать?" – „Потому что я сказала себе: „О, мама, ты не готова!"

На первый взгляд в этом эпизоде нет коммуникации. Мария не обращает внимания на то, что говорит ей ее мать, значение ее слов полностью теряется. Мария словно не понимает, что мама зовет ее домой. Но всущности это чудесный пример хорошо понятой коммуникации. Мама действительно не ожидает, что Мария пойдет домой, пока она не позовет ее три раза. Ребенок, по всей вероятности, никогда не идет сразу домой после первого приглашения. И Мария очень хорошо знает, что мама еще не ждет ее. Это могло бы быть одной возможностью для матери коммуницировать со своим ребенком без крика. Совсем очевидно, что несколько первых приглашений являются бессмысленными, так как Мария „рассчитала" первые предупреждения матери, которые не обязательно принимать всерьез. Разумеется, и мама со своей стороны вполне хорошо знает эту негласную „договоренность" и действует в соответствие с ней. Существенной проблемой является не обед, а то, что ребенок не идет. Мария ждет от матери, чтобы та была готова к диалогу между ними. Ребенок не желает ничего другого, кроме того, чтобы получить значительную часть забот и внимания. Ее нужно позвать несколько раз не потому, что она не понимает, что ей говорит мама, а потому что ожидает больше внимания с ее стороны, следовательно в данном случае не отсутствует коммуникация, какой бы она ни была в этом взаимодействии.

Можно принять, что в каждой связи две стороны срабатываются, чтобы достичь финальной модели взаимодействия. Это происходит по методу опыта и ошибок. Так как ни одна из сторон не знает, что делает другая, значит никто не находится в позиции выбора своего подхода „преднамеренно". И тем не менее, каждый очень хорошо анализирует свои ожидания от другого (Dreikurs, R., 1949: 119 – 136).

Коммуникационная система обычно функционирует с невероятной степенью точности. По мнению Р. Драйкурса дети особенно хорошо „оборудованы", чтобы оценить взрослых с одного взгляда и понять, чего можно от них ожидать. Если взрослый, родитель или учитель решает ответить различным образом, то ребенок часто мгновенно чувствует перемену решения и корригирует свой подход. И в этом случае это не случается вполне сознательно. Дети проявляют более активную жизненность, изобретательность, спонтанность и интеллигентность, поэтому им удается быстрей и эффективней заставить взрослых вести себя так, как они ожидают. С другой стороны, очень часто устно выраженные ожидания взрослого от ребенка не являются идентичными с их действительными ожиданиями. Родители могут верить в свою искренность, когда говорят своему ребенку, что верят в его успехи, но на самом деле не верят. В этом смысле взрослые сообщают ребенку о своих ожиданиях его успеха чаще, чем того осознают. И это ожидание неуспеха ребенка является тем, что он прекрасно понимает и чаще всего его призывает (там же, с. 137).

Эти иллюстрации адлерианских идей Рудольфа Драйкурса показывают их большую жизненность и приложимость в ежедневных семейных отношениях для улучшения взаимосвязи между родителями и детьми. Главное в его убеждениях это то, что в условиях

всеобщей социальной связи дети формируют свое восприятие мира, свое поведение, в том числе и неправильное, благодаря выбранному родительскому подходу. Очень часто родители допускают ошибки от незнания, любви, амбиций или боязни ошибок в своих заботах, требованиях, отношениях и общении с детьми, и миссия психологов и педагогов заключается в том, чтобы помочь им преодолеть эти ошибки, чтобы быть по-настоящему полезными для своих детей.

Седи Драйкурс - арт терапевт и супруга Рудольфа Драйкурса, рассказывает об идеях, которые он ей завещал в области психологического консультирования:

„Вспоминаю один особенный инцидент, когда Боб Поверс попросил меня, чтобы я заместила его в сессии с одной семьей, пока его не будет в городе. Он перепутал даты и поэтому семья не была предварительно информирована об этом. Он изменил формат Рудольфа так, что это оказалось для меня неудобным, и в то же самое время Боб стал очень известным, благодаря этому случаю, по которому работал долгое время. Когда я появилась, то мать данной семьи не хотела разговаривать со мной и я не знала, что мне делать. Это был настоящий провал для меня.

Тогда я ей сказала: „У нас с Вами одна и та же проблема. Какая именно?". Этого не смогли отгадать ни она, ни аудитория, состоящая из других родителей и студентов, что было типичным для консультаций, проводимых в адлерианских семейных образовательных центрах. Я ответила вместо них: „Вы не хотите, чтобы я была вашим консультантом и не хотите, чтобы я здесь находилась. Как предлагаете поступить в этой ситуации?".

Мы продолжили интервью и я решила, че все это абсолютный провал, но когда мы закончили, участники группы сказали мне, что

это был один из очень ценных примеров того, как превратить невозможную ситуация в поучительный опыт. Как Рудольф любил мне говорить в таких случаях: „Ты всегда вспоминаешь что-то одно плохое и забываешь про остальные девять хороших. Плохое тоже может превратиться в хорошее, если мы будем работать над ним" (Dreikurs, S., 1987: 23 – 30).

Техника, которой придерживался Р. Драйкурс в психологическом консультировании, основывается на собственной интерпретации клиента. Она базирована на концепции Альфреда Адлера о целенаправленном поведении и стиле жизни. Техника рассчитывает на возможность „показать клиенту его снимок", чтобы он сам сделал по нему свои заключения. Р. Драйкурс был убежден, что никто не знает себя полностью. То, что человек знает о себе, это его мечты, желания и намерения, и насколько они совместимы с его совестью. Он не осознает свою основную точку зрения о стиле жизни, не всегда имеет ясные намерения и позиции по отношению других в данной ситуации. Предложенный Р. Драйкурсом подход базирован на осознании способов мышления и, по мнению автора, он вернее всего может быть назван *психология отношения*. Она может быть использована на различных уровнях. На самом поверхностном уровне могут быть раскрыты отрицательные отношения, а позитивные могут быть стимулированы через интерпретацию. На более глубоком уровне может быть раскрыто специфическое отношение клиента к настоящей ситуации. На самом глубоком уровне можно начать дискуссию об основной точке зрения клиента по вопросу его способа жизни. Неправильный способ мышления всегда базируется на неправильной самооценке клиента (Dreikurs, R., 1967: 252). По мнению Р. Драйкурса все люди могут отчасти поддаться чувству малоценности, как представители человеческой расы и особенно

глядя через призму детских переживаний. Состояние, в котором каждый человек чувствует себя менее малоценным, чем другие в группе, тормозит сотрудничество, ограничивает развитие социального интереса и чувства принадлежности. Чувство малоценности стимулирует страх и возмущение, в то время как чувство принадлежности и самоуверенности приводят к воодушевлению и одобрению. Дискуссия об общих представлениях, оценке и интерпретации клиента о себе и существовании проблемы могут показать ему его ошибки в оценке и стимулировать новое отношение.

Слеующим важным этапом в консультировании является понимание проблем клиента. Это требует от консультанта исследовать поведение клиента, его взаимоотношения с остальными и его отношения со своими оппонентами. Эти факторы влияют на мотивы участников, которые, в свою очередь, влияют на их настрой. Р. Драйкурс принимает, что все проблемы являются межличностными и советует консультанту работать со всеми заинтересованными сторонами одновременно. Он утверждает, что в проблемной ситуации существующие нарушенные взаимоотношения являются объединяющим общим моментом между участниками и поэтому они должны изменить это вместе.

После того, как консультант разберется в проблемах клиента, он должен помочь ему разобраться в себе и это является третьим этапом в консультировании. В некоторых случаях он требует больше времени, чем первые два этапа. Тот факт, что клиент дошел до „прозрения”, не является достаточным, чтобы измениться. Прозрение - это только предпоставка для четвертого этапа, который состоит в переориентации. В процесе переориентации консультант и клиент

должны думать о проблеме вместе, чтобы клиент смог понять ошибки в своих концепциях и идеях, и внести в них коррекции. Действия клиента и перемена в его поведении зависят от переоценки и оценки. Чем дольше клиент придерживается своих взглядов, тем дольше он не может начать действовать по-другому. Его оценка должна измениться не только по отношению его положения и его оппонента, но прежде вего по отношению его самого. Р. Драйкурс утверждает, что люди допускают больше ошибок, когда им нужно оценить себя и в их нерешительности начать меняться, что является самым пагубным чувством. По этой причине вдохновение является самым эффективным средством для коррекции. Очень часто люди не осознают свой вклад в создавшуюся ситуацию и не могут почувствовать свою собственную власть и возможность измениться (Dreikurs, R., 1967: 255 – 257).

Четыре подобных этапа есть и в психотерапии, но Р. Драйкурс ясно показал разницу между ними. По его мнению основная разница коренится в цели психологической помощи. Консультирование занимается главным образом трудными ситуациями и разрешением непосредственных проблем, тогда как психотерапия предназначена для стимулирования целостной личности индивида для ее полной переориентации. Разумеется, что некоторые знания о стиле жизни клиента являются необходимыми для каждого консультанта, но при консультировании все, что относится к стилю жизни, затрагивается только между прочим.

Литература

1. **Стойкова, Ж. Ф. Уолтън** . Подход към разбиране на ценностната система на клиента в първата консултативна сесия, изд. Тракийски университет, ПФ. Стара Загора

2. **Adler, A. (1964).** *Social Interest: A Challenge to Mankind*. New York: Capricorn. (Original work published 1933).

3. **Dreikurs, R.**, (1949), *Counseling for family adjustment. In: Individual Psychology Bulletin., 4,* p. 119 – 137.

4. **Уолтън,Ф., Ж. Стойкова**, (2010), *Съвременни адлериански профили.* Стара Загора: Издателство «АБ».

5. **Dreikurs, R.,** (1967), *Psychodynamics, psychotherapy and counseling.* Collected Papers. Chicago, Illinois: Alfred Adler Institute.

6. **Dreikurs, S.,** (1987), *Cows Can Be Purple: My Life and Art Therapy*. Adler School of Professional Psychology, Chicago.

Лекция 8

ВИКТИМИЗАЦИЯ (ИЗДЕВАТЕЛЬСТВО) СО СТОРОНЫ СВЕРСТНИКОВ.

СУЩНОСТЬ , ПРИЧИНЫ И СПОСОБЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Ни в одной человеческой культуре дети не растут только со взрослыми. Несмотря на то, что отношения с ровесниками в начальной школе не являются такими интенсивными и эмоционально насыщенными, как привязанность к родителям, они играют существенную роль в развитии ребенка и дополняют его отношения с родителями. Через отношения с одноклассниками культивируются взаимность, доверие и интимность, исследуются новые аспекты собственного Я, идет поиск и определяются собственные ценности и идентичность.Через разговоры, несогласия или конфликты подростки

формируют собственные оценки и поведение, приобретают новые социальные умения.Отношения с ровесниками, однако, являются источником не только позитивных чувств, социальных умений, уверенности в себе и себеуважении, но и негативного опыта, стресса и боли. Злоупотребления со стороны ровесников остается психологической и социальной проблемой, которой, однако, продолжают пренебрегать. По мнению ряда психологов эта проблема возникает в местах или коллективах, в которых надзор родителей и учителей отсутствует или является ограниченным, а дети в принципе не склонны делиться такими проблемами со взрослыми из-за их бездействия или из-за боязни мести со стороны насильника.

Издевательство (bullying) в школе рассматривается, как форма *враждебной, злонамеренной агрессии, которая* совершается систематически с целью причинения физического или психического страдания; осуществляется многократно на протяжении продолжительного периода со стороны одного индивида или группы индивидов по отношению другого индивида с позиции *злоупотребления силой, в случаях,когда* жертва является очевидно более слабой и не может защитить себя.По мнению К. Рыгби издевательство в школе делится на два вида: злобное (злонамеренное) и незлое, “легкомысленное”, которое проявляется в более безобидной форме. Для первого вида характерно желание сделать это нарочно, преднамеренно причинить физическаую или психическую боль другому ребенку, совершая злонамеренные действия с видимым удовольствием.

Другие, *более безобидные формы,* которые не отвечают перечисленным критериям, К. Рыгби называет “*несерьезные”, “легкомысленные”* насмешки. Их участники, скорей всего, не осознают

того, что делают. Для них дразнить, подшучивать над кем-то скорей всего является безобидной игрой, из которой они извлекают известное удовольствие.

Издевательство является групповым процессом. Оно имеет форму социальной агрессии, связанной с динамикой группы, проводится в определенном месте, где нет надзора со стороны взрослых, но совершается в присутствии “аудитории” ровесников. Члены группы встречаются ежедневно в продолжение долгого периода времени и различия в силе и власти этих участников очевидны.Результаты ряда исследований, проводимых психологами и социологами в различных странах, не ставят под сомнение как распространение, так и негативные последствия подобного издевательства.

Издевательство ровесников в своей традиционной форме является целенаправленным агрессивным поведением, включающим в себя дисбаланс силы и власти. Иногда этот дисбаланс содержит в себе разницу в физической силе, социальном статусе и социальном влиянии. Из-за этого дисбаланса ребенок, над которым издеваются, трудно может защитить себя. Этот процесс является повторяемым и из-за этого очень важно определить, однократно ли появление подобного поведения или оно повторяется. Несмотря на то, что взрослые должны вмешиваться в случаи неподходящего агрессивного поведения, способы, с помощью которых они реагируют на издевательство, могут быть различными. Традиционные формы издевательства включают в себя:

- директные агрессивные формы поведения - удар ногой, насмешки, использование обидных эпитетов;

- индиректные агрессивные формы, которые иногда трудно заметить: распространение слухов, социальное пренебрежение или манипуляции типа: „Если ты будешь дружить с ней, тогда никто не будет дружить с тобой“.

Чаще всего встречаются следующие формы: вербальные – некрасивые эпитеты, злонамеренные издевки, злостные комментарии.

Издевательство со стороны сверстников является явлением, которое встречается во всем мире, но существуют и межкультурные различия и влияния. Данные последних исследований настоящей проблемы показывают, что самые низкие показатели этого явления в странах Европейского союза среди девочек получены в Швеции и Мальте, а самые высокие среди мальчиков - в Литве.

Исследования в США за последние 15 лет показывают, что особенный рост проявления школьного насилия не наблюдается, особенно после 1999 года, после массового убийства в гимназии в Колумбайне, округ Джеферсон, Колорадо, где было доказано, что перед этим убийцы были жертвами насилия.

Причины издевательства со стороны ровесников можно поискать в общественном внимании, которое уделяется этой проблеме. Дети, которые склонны включаться в различные формы насилия, чаще всего сами являлись жертвой в начальной школе, и, как правило, стали участниками в своем раннем и среднем юношеском возрасте. Больше всего склонны к совершению издевательств ученики 7 класса, т.е. дети в возрасте 14 лет. Дети совершают насилие по отношению ровесников или детей, которые младше их.

Мальчики чаще совершают издевательства, но тенденция не является такой отчетливой по отношению жертв издевательства.

Вероятность скорей всего одинаковая или с минимальной статистической разницей.

Разница чаще всего наблюдается в видах издевательства. Мальчики более часто становятся жертвой физического насилия, тогда как девочки чаще становятся жертвой сплетен и обидных комментариев. Над мальчиками чаще издеваются другие парни, а девочки становятся жертвой как парней, так и девчонок.

Жертвы - мальчики часто подвергаются физическим и вербальным издевательствам, а девочки переживают социальное отторжение травмирующим образом.

Дети – жертвы издевательства могут быть разделены в 2 основные категории:

- Пассивные – которые подчиняются
- Насильники – жертвы (такие, которые из жертв превращаются в насильников - случай в США, о котором мы говорили)

Пассивные жертвы имеют следующие характеристики:

- Они тихие, осторожные и чувствительные, склонные к слезам. Они неуверенные, с низким самочувствием и малой дозой уверенности в себе. Имеют мало друзей, страдают из-за социальной изоляции.
- Боятся физических и психических травм, обладают большой степенью тревожности и/или имеют депрессивный характер. Имеются тенденции, что обычно

эти дети физически слабее своих сверстников. Для некоторых представителей этой группы проще проводить время со взрослыми, чем со своими ровесниками.

- Такие дети имеют низкое самочувствие, их тревожность и депрессия являются частыми последствиями издевательств над ними, но могут быть и причинами для него.

Детские группы риска, являющиеся жертвой издевательств, могут быть описаны следующим образом:

- Дети, имеющие трудности в учении – дислексия
- Дети с диагнозом „гиперактивность с дефицитом внимания" - они могут быть и теми, кто совершает подобные действия.ADHD
- Дети, страдающие хроническими заболеваниями.
- Дети с внешними признаками заболеваний, таких как: ДЦП, спина бифида, паралич и диабет.

Последствия издевательства

- Издевательство со стороны сверстников может дать отражение на ментальное и физическое здоровье и успеваемость в школе.
- Дети – жертвы издевательства моут иметь суицидные намерения. Депрессия и суицид в большей своей части возникают при индиректной форме насилия. Дети, над которыми измываются сверстники, могут переживать не только психический, но и физический дискомфорт – головную боль, боли в желудке, недержание мочи, усталость и недостаток энергии.

- Издевательство может дать отражение на эмоциональное состояние детей. Дети – жертвы выглядят в глазах других несчастными.
- Издевательство ставит под угрозу успеваемость в школе. Дети, переживающие измывательство, могут упустить некоторые пользы в процессе образования или не желать учиться в дальнейшем. Последствия издевательства могут продолжаться долго. Некоторые жертвы продолжают страдать от депрессии и низкого самочувствия десятилетия после перенесенного издевательства.
- Дети, которых часто дразнят и обижают, более склонны страдать от депрессии.

Делятся ли дети информацией, что над ними издеваются одноклассники?

Многие из детей не рассказывают об этом взрослым и их количество составляет от 50 до 75 % от общего количества пострадавших детей. Мальчики и подростки меньше делятся с учителями и незнакомыми взрослыми, они более склонны рассказать об этом своим родителям а вероятнее всего – своим друзьям. Около 14-17 % детей, переживщих измывательство своих сверстников, не рассказывают об этом никому.

Почему дети не рассказывают об этом? Чаще всего по следующим причинам:

1. Негативная репутация предателя

2. Мальчики, вероятно не делятся этим, потому что думают, что от них ожидают справиться с этим самостоятельно, чтобы не выглядеть слабым.

3. Из-за недоверия к учителю. Чем старше дети, тем меньше они верят, что взрослые помогут им прекратить эти издевательства.

Предупредительные сигналы наличия издевательств, которые родители могут разглядеть:

- Ребенок возвращается из школы в поврежденной одежде или с пропажей книг и других школьных принадлежностей
- По его телу видны следы физического насилия, о которых он умалчивает
- У него очень мало или вообще нет друзей
- Боится ходить в школу вообще или ходить пешком
- Не участвует в клубах по интересам
- Если ребенок ходит в школу пешком, то ищет обходной маршрут
- Теряет интерес к учебной работе или снижает успеваемость
- Ребенок жалуется на головную боль, боли в желудке и др. подобные жалобы.
- Ребенок выглядит хмурым и невеселым, депрессированным, когда возвращается из школы
- У ребенка имеются проблемы со сном или ему часто снятся кошмары
- Ребенок проявляет капризы к еде или у него нет аппетита
- Ребенок выглядит тревожно и имеет низкое самочувствие.

Каков психологический портрет детей, над которыми издеваются жертвы (насильников)?

Нет общего профиля детей, которые издеваются над своими одноклассниками, но все же они имеют некоторые общие черты. Чаще

всего они являются доминантной натурой или такой, которая любит командовать. Они более темпераментны, импульсивны и легко нервируются. Они имеют более положительное отношение к насилию, чем другие дети. Трудно подчиняются правилам. Создают себе имидж человека, который является более жестким и не демонстрируют эмпатию и сострадание. Такие дети часто имеют агрессивные отношения со взрослыми. Они умеют ускользнуть от трудных ситуаций. Демонстрируют проактивную агрессию - склонны к агрессивной и враждебной агрессии. Исследования показывают, что дети, которые издеваются над своими ровесниками, меньше поддаются депрессии и тревогам и чаще всего являются одиночками. Такие дети часто бывают популярными в школе.

Основные индивидуальные мотивы для совершения издевательств:

- 1. нужда, потребность в доминировании и силе
- 2. удовольствие ранить других
- 3. вознаграждение за свое поведение:
    - а. материальное – деньги, сигареты, вещи
    - б. психологическое - престиж среди сверстников
- 4. Семейные факторы
    - нет связи с родителями;
    - нет контроля со стороны родителей;
    - физические наказания, которые переносит ребенок.

Дети - насильники могут быть жертвой домашнего насилия. Они склонны измываться над своими младшими братьями и сестрами. Могут связываться с другими агрессивными ребятами.

Издевательство может возникнуть, когда ребенок страдает от безразличия окружающих, как и когда за ними нет достаточного наблюдения и контроля. Дети, которые издеваются над другими детьми, вероятнее всего участвуют и в других видах анти-социального, насильственного или проблематичного поведения – драки, кражи, вандализм, плохие оценки, алкоголь, сигареты.

ЖЕРТВЫ

В целом считается, что обычно жертвы менее собраны – социально и физически. Они имеют трудности в расчитывании социальных сигналов от других людей. Они более темпераментны, быстро вспыливают, активно вступают в противоречие, когда чувствуют атаку со стороны других. Их часто называют „трудные дети" в смысле трудностей общения с ними.

Жертвы часто имеют:

- Эмоциональные трудности;
- Трудности в поведении;
- Социальную некомпетентность;
- Депрессию;
- Трудное приспособление;
- Слабый самоконтроль.

Остальные дети часто избегают их. Они имеют репутацию непопулярных детей, неангажированных окружающей средой, склонных к суицидным намерениям и поведению.

Издевательство е групповой процесс, при котором дети имеют различные роли. Например:

•Стартирующие процесс издевательства;

•Лакеи, которые активно участвуют;

•Дети, которые открыто поддерживают издевательство, но не участвуют в нем;

•Дети, которые пассивно поддерживают издевательство;

•Дети, которые наблюдают издевательство без личного участия, но поддерживают его;

•Дети, которым издевательство неприятно, но они не помогают жертве;

•Дети, которые помогают жертве;

•Сама жертва.

Дети в целом не поддерживают издевательство, потому что боятся стать жертвой. Если не противодействовать издевательству, то оно может повлиять на социальный климат, даже на климат наблюдателей.

Анализируя причины возникновения издевательства у детей и его последствия, мы решили изучить возможности *Программы для работы с агрессивными детьми „ Дети помогают детям" (*Program of aggression „Kids Supporting Kids" by Pamela McDonald Schaber, M.A., and Daniel Hoard, M.A) о влиянии на агрессивное поведение детей в начальной школе. Учебная программа имеет продолжительность шесть учебных недель, при этом каждая встреча осуществляется один раз в неделю и продолжается один учебный час. На этих уроках дети учатся определять различные виды агрессии и измывания, анализировать поведение и роли всех участников, усваивают умение

вмешаться, предостеречь и предотвратить этот вид агрессии. На последнем занятии дети сами создают систему правил в классной комнате, которые отражают их коллективную ответственность вмешательства при наличии агрессии. В этой программе уделяется специальное внимание связям между участниками в агрессии и их ролью, этикетам мучителя, жертвы и наблюдателя, ставится акцент на позицию наблюдателя и на отношение класса к агрессивному поведению. Мы надеемся, что эта программа поможет созданию позитивной среды, которая будет безопасной, уважающей различия и которая воспитает в детях нетолерантное отношение к этому виду агрессии.

Целью проведенного исследования являлось установление практических измерений и результатов приложенной программы, созданной для уменьшения и предотвращения издевательства в школе, которые мы должны были доказать научно с помощью объективного теста на тему агрессии.Исследование было проведено с детьми третьего класса одной из начальных школ Болгарии. Для контролирования результатов приложенной Программы был использован „Тест на тему агрессии и депрессии у детей от 7 до 10 лет”, который адаптирован для болгарских условий доктором Эли Драголовой.Данные об агрессии были обработаны отдельно на входящем и исходящем психологическом исследовании, после чего было проведено их сравнение и анализ.

График 1. Состояние агрессивного фона девочек и мальчиков при входящем психологическом исследовании.

Из графика №1 видно, что повышенный агрессивный фон имеет только один ребенок (7 ответов “да”) по шкале Э. Драголовой. Это показатель того, что агрессивный фон в классе находится в границах нормы, что дети по своей природе не являются агрессивными.Независимо от этого часто наблюдаются проявления физического, социального или вербального издевательства, которое выражается в ударах, толчках, пинках, угрозах, обзывании, бросании предметов в других детей, прятании вещей, выбрасывании учебных принадлежностей и др. предметов, уничтожении личного имущества, непринятии, игнорировании, использовании обидных слов, ругательных слов, распространении сплетен, принуждении.

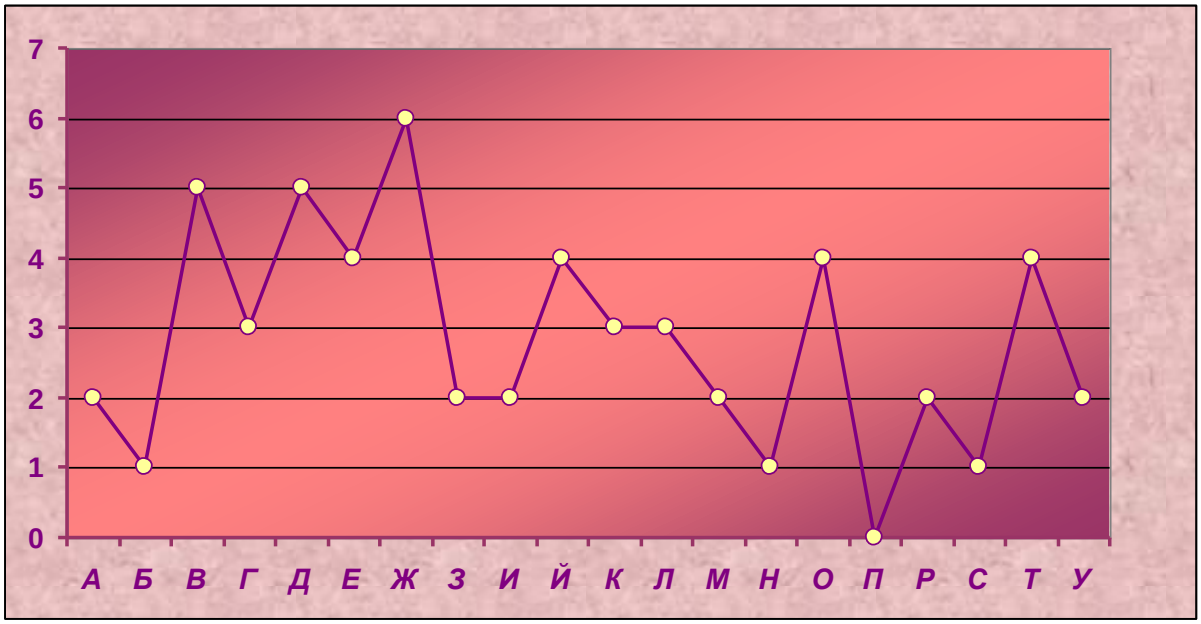


График № 2 Состояние агрессивного фона девочек и мальчиков при выходящем психологическом исследовании.

Из графика № 2 видно, что имеется изменение агрессивного фона, регистрированного на входе и выходе психологического исследования после использования программы. Результаты исследования и наблюдений показывают спад агрессии в классной комнате в результате приложенной программы *„Дети помогают детям*". Сформированные умения детей позволяют им распознавать издевательство и вмешиваться в случае насилия, создавать атмосферу нетерпимости к таким проявлениям. Это ставит начало для создания доброй и позитивной среды для обучения.

С помощью проведенных дискуссий и ролевых игр в рамках программы *„Дети помогают детям* в которой дети развивают умения для принятия решения в случае издевательства и пользоваться приложенными интерактивными методами для создания правил и санкций в классе, формируется более высокий уровень социальных умений общения.Вместе с этим, как следствие, улучшается социальный климат и ответственность каждого из участников в

школьном процессе. Это помогает формированию креативной среды, благоприятствующей учебно-воспитательному процессу, а ожидаемый результат - это повышение уровня знаний, умений и толерантности в отношениях.

Литература:

1. **Калчев, П.** (2003), *Тормоз и виктимизация от връстниците*. София: Парадигма.
2. **Стойкова, Ж***.,* (2000), *Психологически профил на девиантното дете*. СЗ: Наука и техника.
3. **Стойкова, Ж.,** (2005), *Деца в риск – Агресия, девиации в поведението, психологически профили, превенция*. Ст. Загора.
4. Program of aggression „Kids Supporting Kids" by Pamela McDonald Schaber, M.A., and Daniel Hoard, M.A
5. **Rutter, M.** (1984), *Helping Trouble Children*. London.
6. Rigby, K.(2016)Bullying in Australian schools: Multiple perceptions. University of South Australia

Лекция 9

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕОРИИ О ЭТИОЛОГИИИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ. АГРЕССИЯ В ШКОЛЕ И МЕТОДЫ ЕЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Различные акты насилия такие, как террористические действия, многообразные формы преступного характера: ограбления, угон самолетов, захватз аложников, шантаж сегодня вызывают все большее беспокойство у международной общественности. Независимо от существующих эффективных форм борьбы с преступлениями, насилие в обществе не затихает, а как будто снова возобновляется после отбывания наказания.

Именно поэтому возникает острая необходимость работы над источниками агрессии, которые лежат в основе большинства преступлений и превращают в жертвы и потерпевших, и тех, кто совершает эти преступления. Сегодня различные специалисты в области социальной психологии и педагогики, социологии и политологии исследуют гипотезу, насколько индивидуальная и групповая агрессия является зеркальным отражением нашего общества.

Если эти предположения будут доказаны, вероятно тогда будут поставлены вопросы, связанные с ответственностью семьи, институций, безразличия и безучастия правительственных и неправительственных организаций.

Один из вопросов, который обсуждается в научной литературе,тожеобращен к тому, в какой степени наказание решает вопрос уничтожения корней агрессии.

Наблюдение и изучение литературных источников и документов показывает, что агрессия в одной или другой форме продолжает существовать и в местах, где преступники отбывают свое наказание.

Агрессия представляет собой множество разнообразных действий, которые нарушают физическую или психическую целостность другого человека (или группы лиц), наносят ему материальные убытки, препятствуют осуществлению его намерений, противодействуют его интересам и приводят к уничтожению.Таким образом к одной и той же категории действий относятся много различных явлений.

В 1939 г. в своей монографии "Фрустрация и агрессия", J.Dollard, L.Doob, N.E.Miller, H.O.Mowrer, R.R.Sears определяют агрессию,как намерение нанести вред другому: "Акт, целевая реакция, которая является нанесением вреда организму."(цит. J.Dollard, L.Doob, N.E.Miller, H.O.Mowrer, R.R.Sears , по Хекхаузен 1986, с.11)

Впоследствие такие авторы, какA.H.Buss, A.Bandura и R.H.Walters попытались определить агрессию, как причинение вреда другому. Большинство исследователей, однако, считают такое определение неудовлетворительным и отказываются от него, так как оно рассматривает непреднамеренно нанесенный вред, какагрессию, а целенаправленное вредное действие - как неагрессивное поведение.

"Агрессия может быть определена, как специфическое ориентированное поведение, направленное к устранению или преодолению всего, что является угрозой физической и /или/ психической целостности живого организма"(цит.L. Valzelli по Хекхаузен, 1986 с.299).

“Мы предполагаем, что мотивом для агрессии является такое нанесение вреда другому или интересам других, которое устраняет источники фрустрации, в результате чего ожидается благоприятный эмоциональный восход. Достижение этого восхода представляет собой цель поведения, мотивированного агрессией”(цит. H.J.Kornadt, по Хекхаузен, 1986, с.568).

Согласно этим двум определениям, агрессия это реакция враждебности, вызванная фрустрацией, независимо от того была ли эта фрустрация обусловлена враждебными намерениями или нет. Важное значение в этом случае имеет то, приписываются ли враждебные намерения источнику фрустрации. Вместо этого возможны такие случаи агрессии, которые не являются реакцией фрустрации, а возникают “самопроизвольно”. Таким примером является желание воспрепятствовать, навредить кому-либо, поступить с кем-нибудь несправедливо, оскорбить его. В современной психологии описаны различные агрессивные формы, основные изкоторых - это реактивная и спонтанная агрессия.

S.Fechbach описывает три различных формы агрессии - экспрессивную, враждебную и инструментальную.

Экспрессивная агрессия представляет собой непроизвольный взрыв гнева и ярости, являющейся нецеленаправленной и быстро затихающей, потому что источник нарушения спокойствия не всегда отвечает на нападение. Например, при приступах упрямствау маленьких детей и поэтому L.Berkowitz называет ее импульсивной агрессией.

Враждебная агрессия преследует цель нанесения вреда другому индивиду. Она связана с намерением и умыслом насилия против личности.

Инструментальная агрессия направлена на достижение цели нейтрального характера, а агрессия используется только в виде средства. Инструментальную агрессию S.Fechbach разделяет на индивидуальную и социально-мотивированную.

В основной части проведенных анализов агрессии у детей она рассматривается, как непосредственный продукт родительского воспитания. A.Bandura и R.H.Walters отмечают, что родители сверх-агрессивных подростков из относительно благополучных семей среднего класса, которые осуждены отбывать свое наказание в исправительных заведениях, являются людьми, которые не терпят агрессию в своем доме. Но за пределами своего дома они поощряют и даже подстрекают своих детей провоцировать других и нападать на них, одобряяих поведение. Родители тоже могут служить примером агрессивности. (цит. A.Bandura, R.H.Walters, по Хекхаузен, 1986).

S.Glueck и E.Glueck установили, что подростки с девиациями в поведении имеют родителей, которые с относительно высокой степенью вероятности имели в прошлом судимость.Такой род социализированного влияния на возможность научиться в результате поддержки и одобрения образцов рассматривается в контексте когнитивного развития ребенка (цит.S.Glueck, E.Glueck по Хекхаузен, 1986).

A.Bandura выделил у человека шесть видов самооправдания, призванных успокоить угрызения совести и связанных с тем, чтобы предпринять или спланировать агрессию:

1. Уменьшение значимости предпринятой агрессии путем одностранного сравнения: собственный агрессивный акт сопоставляется со злодеяниями другого человека.

2. Оправдание агрессиитем, что она служитвысшей цели (в случае инструментальной агрессии).

3. Отрицание своей ответственности.

4. Разделение ответственности и ее размытие между всеми представителями: наблюдаетсяпрежда всего при коллективнойагрессии, которая опирается на разделенные функции.

5. Дегуманизация жертв. Агрессор отказывается признать у жертвы или у своих противников существование человеческих свойств и качеств.

6. Постепенное примирение. Проявляется главным образом, когда субъекту удается уменьшить исходную негативную самооценку в результатеспособов самооправдания.(A.Bandura по Хекхаузен ,1986)

Теории, объясняющие появление агрессивного поведения

Теория влечений

В теории влечений агрессия рассматривается, как устойчивая диспозиция индивида, по этой причине ее строение является довольно простым. В первоначальном варианте психоаналитической теории З.Фрейда агрессия имела трактовку составной части так называемого “Я-влечение”. Позже, главным образом под влиянием Первой мировой войны, Фрейд вводит в свою теорию понятие “влечение к смерти”. В 1932 г. в своем письме А. Эйнштейну З.Фрейд рассуждаето возможности предотвращения войн, основываясь на инстинктах человеческого стремления к разрушению, и считает бесплодными всяческие опыты прекратить этот процесс.

K.Lorenz является основоположником этологии и он придерживается аналогичного объяснения агрессии. По его мнению в организме животных и человека постоянно накапливается особенный вид энергии агрессивного влечения. Накапливание протекает до того момента, пока в результате воздействия соответствующего дразнителяонане начинает расходоваться. Эта простая "психо-гидравлическая модель" критикуется как этологами, так и психологами.Причина состоит не только в переносе результатов, полученных при исследованиях на животных, на человека, а и вне достаточной фактической обоснованности. Критики не оспаривают то, что человеческая агрессия имеет свои эволюционные и физиологические корни. К числу физиологических факторов агрессии относятся и половые гормоны. Независимо от того, что роля этих гормонов является незначительной для психологического изучения агрессии, они не должны быть зачеркнуты. Более понятными и хорошо изученными сегодня являются факторы агрессивного поведения из-за половых различий, обусловленные особенностями социализации. Проведенные исследования показывают, что мальчики являются более агрессивными, чем девочки, а мужчины – чем женщины. Женщины переживают агрессивные действия сильнее. Проявляя агрессию они реагируют на нее с чувством вины и страха. Из анализа литературы об изучении этих проблем видно, что картина не является настолько однообразной, как может показаться при ее поверхностном рассмотрении.(K.Lorenz по Ж. Стойкова , 2010)

Фрустрационная теория агрессии

Фрустрационная теория, представленная J.Dollard и его соавторами, дает начало интенсивному изучению агрессии. Согласно этой теории, агрессия не является автоматически возникающим в

недрах организма влечением, а следствием фрустрации. Последняя дефинируется, как препятствие, возникающее на пути субъекта к его цели, к которой он стремится. Рассматриваемая теория утверждает, что агрессия всегда является следствием фрустрации и что фрустрация всегда вызывает после себя агрессию.

Теория социального учения

Концепции об агрессии, разработанные в свете теории социального учения, берут свое начало из теоретических представлений о S-R- типереакций. Самыми влиятельными представителями этого течения являются L.Berkowitz и A.Bandura.

L.Berkowitz утверждает, что сила агрессивной реакции это функция возникающего гнева и его подбудителей (стимулов), которые его вызывают.

A.Bandura ставит на центральное место получение знаний по пути наблюдения. По его мнению, поведение(в том числе агрессивное) определяется привлекательностью последствий от совершенных действий. К числу таких решающих последствий относятся не только поддержка со стороны другихлюдей, но и самоподдержка. Поэтому в одних и тех же ситуациях вместо агрессии может быть выбрано действие совершенно различного характера, например: подчинение, постижение, отступление, конструктивное решение проблемы и т.д.

*Нормы агрессивного поведения.*Нормы, вид и частота агрессивных форм поведения зависят от культуры. Их различия фиксированы во многих исследованиях межличностных особенностей. Поэтому особенно важным является тот факт, что у детей, которые воспитываются в различных культурах, прежде чем они усвоят специфические социализирующие нормы своей культуры, вид и частота агрессий совпадают почти полностью.

Наряду с общими для любой культуры моментами каждая из них имеет свои специфические нормы и критерии оценки агрессивных действий, определяющих, что является запрещенным и что нет, и за что можно получить извинение. Запрещенные нормы содержатся в кодексе.

Взаимность: норма возмездия отражена еще в „Старом завете",как императив:Глаз за глаз, зуб за зуб", который долгое время господствовал в наказательной практике всех стран мира.Норма возмездия (и искупления) преодолена в современном наказательном праве. Сегодня в странах Европейского союза и в России отменено смертельное наказание, как наказательная мера за совершенное преступление, т.е. норма возмездия заменена нормой социальной ответственности.

Норма социальной ответственности и самооправдания при ее нарушении

Эта норма связана с тем, в какой мере субъект агрессии носит ответственность за свои действия и их последствия.

Личностные характеристики, которые определяют воздержание от агрессии, связаны с такими качествами, как социальная тревожность и внутренний локус контроля.

В научных исследованиях доказано, что более низкую склонность к агрессии имеют сверх-контролируемые лица, а более высокую склонность к агрессии имеют лица с низкой степенью тревожности, лица враждебные и такие, которые имеют внешний локус контроля.

Мотивы для совершения агрессии чаще всего связаны с потребностью возмездия; позитивного эмоционального переживания

при агрессивных действиях, ожидания успеха, достижения цели в т.ч. материальной и моральной (к аудитории - дайте примеры).

Мотивами задержки агрессии могут быть: боязнь наказания или само наказание, раскаяние, чувство вины, ожидание неприятных последствий в результате совершения агрессивных действий, внезапное прерывание агрессивного действия**.**

К индивидуальным детерминантам агрессии относятся:

А)биологическая предрасположенность – это различные заболевания и диагнозы, которые может иметь индивид. В этих случаях агрессия может обуславливаться различными заболеваниями.

Б)*Социальная предрасположенность*– это семья, ровесники и масс - медии.

- Ровесники**,** которые могут спровоцировать агрессивное поведение у личности.
- Семья – влияние родителей может быть проанализировано в двух направлениях:

  * Преднамеренное влияние связано с сознательной наклонностью ребенка к агрессии. Например, мать провожает сына в детский сад и советует ему: „ Если тебя будут бить другие дети, то ты тоже должен набить их”.

  * Непреднамеренное влияние семьи проявляется , когда между родителями существует агрессия, например отец (чаще всего) бьет мать или обижает ее.

- Масс-медии часто обеспечивают себе популярность, показывая передачи или фильмы, в которых имеется открытая форма насилия, что не только не

санкционируется или осуждается, а наоборот - насильники воспринимаются, как герои.

Литература :

1. Превантивна и корекционно-възпитателна дейност с деца и младежи в съвременните условия, сборник, С., 1999
2. **Стойкова, Ж**., (2000), *Психологически профил на девиантното дете*. СЗ: Наука и техника.
3. **Стойкова, Ж.,** (2005), *Деца в риск – Агресия, девиации в поведението, психологически профили, превенция*. Ст. Загора.
4. **Хекхаузен**, Х.(1986)Мотивация и деятельност, Motivation und Handeln M., 1986
5. **Rutter, M.** (1984), *Helping Trouble Children*. London.

Лекция 10

ВТОРИЧНАЯ ТРАВМА

В этой лекции будут рассмотрены некоторые аспекты нейронауки, которая занимается вопросами вторичной травмы и рисковыми факторами эмпатии.Кроме этого, мы познакомимся с некоторыми видами интервенции, которые дают возможность практикующему психологу и педагогу оказывать самому себе поддержку.

Фокус будет поставлен на вас – на будущих педагогов и психологов, как на будущих консультантов и супервайзеров, развивающих понятие о SHS (вторичный шок Second Hand Shock). У вас есть ресурсы

для определения и поддержки ваших ключевых потребностей. Эта лекция будет работать на вас, влияя на ваше собственное сознание.

И так, три измерения вторичной травмы (часто психологи используют понятие „травма БУ - бывшая в употреблении" или „использованная травма"- trauma of using): усталость из-за сострадания, травма толерантности и вторичный травматический стресс.

Начнем со следующего казуса – преподаватель и практикующий психолог, который видимо удовлетворен из-за непрерывного потока клиентов, страдающих из-за острых и развивающихся травм. Другой психолог, пусть это будет *она*. Она тоже занята своей работой в качестве обучителя и супервайзера. Ее работа включает в себя добровольную работу за границей. Она руководит теми, кто работает с острыми травматическими состояниями, включительно такими, как домашнее насилие и серьезные умственные страдания и самоубийства. В то же самое время она заботится не только о своей старенькой матери, но и о своем отце, которому поставлен диагноз болезни Алцхаймера. Она представляет собой источник самой лучшей заботы о своих родителях, оказывая им регулярную помощь в неизбежные критические моменты, которые сопровождают их состояние, и полностью удовлетворяет их потребности.

По всей видимости она справляется хорошо. Когда ее спрашивают о ее рабочей нагрузке, она чувствует себя на вершине успеха, она принимает это, как комплимент за свой профессионализм, с которым работает, а не как реальную угрозу для своего состояния. Несмотря на это, коллеги видят ее круглосуточную работу, семья видит ее плохой, недостаточный сон, ... что у нее всегда усиленное желание и ожидание конца рабочего дня ..... случаются периоды, когда

она не чувствует своего тела или испытывает боли в клинически здоровых органах. Когда клиент отменяет свою сессию, она чувствует облегчение, но в то же самое время продолжает писать рефераты. Ее свободное время практически не существует, в своих опытах "держаться на гребне волны" она работает круглосуточно, большая часть ее вечеров и выходных дней заняты написанием докладов, подготовкой к обучению или заботами о родителях.....

Упражнение: Подумайте – если бы это была ваша коллега, что бы вы подумали о том, что происходит с ней? ..... что вы считаете важным сделать в подобном случае, чтобы помочь коллеге справиться с проблемой?

Это является классическим случаем капли в капельном орошении вторичного шока, который в данном случае включает в себя сгорание, усталость от сострадания и вторичное травмирование....

Я уверена в том, что вы предположили – что это моя история - и как бывает часто, моя страсть к этой теме родилась от работы с моими собственными провокациями в жизни.

Все мы испытываем ежедневно различные травмы: слушаем новости, информация в сети состоит из бесконечного потока травмирующего содержания, но мы не осознаем его влияние на нас. Мы знаем о вреде пассивного курения, что можно сравнить с нашим случаем. Давайте задумаемся о том, как дым сигарет входит в нашу кровь и запах впитывается в нашу одежду. Продолжительное нахождение в помещении, чей воздух насыщен сигаретным дымом, особенно если у вас уже имеются какие-либо респираторные проблемы, наносит значительный риск вашему здоровью. Эта лекция направлена на то, чтобы мы могли осознать, что абсорбирование стресса и вторичная травма являются опасными.

Ицо и Карпел Милар вводят в психологию понятие "вторичный шок" и рассматривают его, как состояние, охватывающее широкий спектр физических, эмоциональных, когнитивных и душевных эффектов непрямого переживания травм в общем объеме работы.

Проследим, как стресс и травма, которые переживают клиенты, могут обрушиться, оказывая влияние на психологов и консультантов, на психологов и социальных служащих, которые заботятся о них. Во-первых, рассмотрим определения травмы и симптомов посттравматического стресса.

Что представляет собой травма?

В последней ревизии DSM 5 (это один из стандартов классификации болезней) критерии травмы включают, кроме непосредственной опасности от действительной смерти, серьезного ранения или сексуального посягательства, присутствие таких событий, которые случаются в семье друзей и родственников. Переживание и многократное экстремальное нахождение под отрицательным влиянием может застигнуть каждого, кто работает с травматическими событиями и может привести к травматическим последствиям.

Последнее относится не только к служащим МЧС, полиции и т.д., врачам скорой помощи, военнослужащим на фронтовой линии, но и к практикующим специалистам, и ко всем, кто работает для того, чтобы помочь людям уцелеть от травмы.

Вероятно большинство из вас знакомы с симптомами, которые отвечают критериям пост-травматического стрессового расстройства (PTSD post- traumatic stress disorder), согласно международной классификации болезней. Припомню их вам:

- Тревожные воспоминания, мечты
- Диссоциативные реакции: ретроспекции /страх
- Маркированные физиологические реакции
- Симптомы избегания
- Изменения в сознании и настроении
- Изменения в возбуждении и реактивности

Основная критика к DSM 5 (один из стандартов классификации болезней) состоит в том, что существуют значительные доказательства того, что уцелевшие после продолжительного влияния непрямых травматических событий, изменяются. У них происходит деформация личности, включительно и частичная потеря принадлежности и идентичности. (Herman 1992)

МКБ 10 (2007) дает следующее определение травмы:

"... замедленная или продолжительная реакция на стрессовые события (краткосрочная или продолжительная) исключительно опасного или катастрофального естества, которая может причинить обширное беспокойство почти у каждого человека ..., которое может перейти в хроническое состояние на многие годы, с возможным переходом к постоянному изменению личности".

DSM 5 определяет эффекты сложной травмы следующим образом: симптомы становятся хроническими, так как начинают затрагивать сердцевину личности.Согласно этой же версии, чаще всего сложная травма наблюдается, когда индивид был подвергнут истязанию. Травма, полученная в такой ситуации, оказывает влияние на то, как оцелевшие думают о себе и о других, как чувствуют свое тело и как относятся к другим.Кроме этого, истязание приводит к искривлению реальности и часто к глубокому чувству стыда из-за

невозможности личности справиться с этой ситуацией, чтобы уменьшить негативные эффекты от боли и страдания или спрятаться от нее.

Какие другие психические эффекты вызывает травма? Травма приводит к:

- Ограничению возможности регулировать влияние импульсов;
- Хроническому саморазрушающемуся поведению;
- Изменению во внимании и сознании в форме разъединительных эпизодов;
- Изменению в отношениях;
- Соматической боли неизвестного медицинского происхождения.

В результате травмы могут наступить изменения в системе мышления, что проявляется в виде потери смысла и доверия, как чувство безнадежности или нереалистический оптимизм.

Запомните их, потому что вы увидите параллели с проблемами, которые возникают при вторичном шоке. Рассмотрим дефиницию SHS (вторичного неврологического стресса).

Izzo и Carpel Miller идентифицируют 3 режима SHS (вторичного стресса)

Термины "византиальная травма", "вторичный травматический стресс" и "усталость/burnout (выгорание) от сострадания" часто были использованы, как синонимы, но ключевые эксперты в этой области (такие, как Фигли, Песрлман и Сааквин, Изо и Карпел Милар) идентифицировали в них известные различия.

Усталость от сострадания (Compassion fatigue) наступает в результате продолжительного сопереживания какого-либо события

или сочувствия травматизированному лицу. Симптомы в результате этой усталости имеют характеристику „притупления”, долгосрочного опустошения и уменьшенного интереса к работе, понижения уровня сострадания с течением времени и апатию.

Синдром эмоционального выгорания - СЭВ (burnout) причиняется различными экстремальными обстоятельствами такими, как сильное воздействие на физическое или психическое благосостояние из-за воздействия или перегрузки на работе. „Для того, чтобы выгореть, прежде всего нужен огонь”, говорит Крис Джонстан.

Вторичный травматический стресс **(***Secondary Traumatic Stress)* дефинируется, как естественные последующие поведения и эмоции, которые протекают из-за участия в травматическом переживании другого лица. По мнению Фигли оно может привести к появлению постоянных угнетающих мыслей, плохих снов, беспокойству, бессоннице и необъяснимым с медицинской точки зрения заболяеваниям.

Косвенная травматизация (*Vicarious Traumatisation)* связана с постоянной трансформацией во внутреннем опыте специалиста (психолога или педагога) в результате эмпатического соприкосновения с травматическим материалом клиента. Это создает набор когнитивных, эмоциональных, физических и душевных смущений.

Я поставлю свой акцент на косвенную травму, потому что она представляет собой более скрытое и более медленно ползущее состояние, которое поражает психическую (а можно сказать целостную) деятельность человека.

И так, если мы платим более низкую личную „цену” в нашей психологической и педагогической работе, если мы менее сострадательны и апатичны, то страдает общее выполнение и результат нашей работы, т. е. общее выполнение нашей работы, ее качество тоже будет иметь более низкую „цену”. С другой стороны, если мы будем полностью отдавать себя работе, то мы неминуемо дойдем до усталости от сострадания, до кризисной точки и до „бега на месте”.

Где здесь решение, какой выход? Чтобы найти правильный ответ, давайте рассмотрим еще раз более глубоко вторичный травматический стресс (Secondary traumatic stress).

Как его узнать? По его симптомам: постоянные негативные мысли, плохие сны, бессоница, симптомы, подобные посттравматическому стрессовому расстройству PTSD.

Лягушка постепенно становится вареной в горячей воде, без какой-либо реакции с ее стороны.Вы же знаете об этом? Если мы опустим лягушку в сильно горячую воду, она отреагирует и немедленно выскочит. Но если мы будем медленно нагревать воду до высокой температуры, она сварится и никак не это не отреагирует. Так и мы -люди, начинаем свою работу при комнатной температуре, но происходит ее постепенное увеличение, „нагревание” под действием симптоматических причин и непрозрачностью нашего отрицания, потому что нам самим трудно увидеть этот эффект на своей жизни. Мы начинаем обвинять других, чувствовать себя жертвой - ……и продолжать дальше тем же образом.

Общий тонус такого человека (а он один из нас) постоянно ухудшается, он становится неустойчивым, скрытным, все больше злоупотребляет –например, много ест, тратит много средств, смотрит

порно-фильмы и демонстрирует все более зависимое поведение, включительно становится работоголиком.

Усталость от сострадания

Усталость от сострадания представляет собой долгосрочное истощение и приводит к понижению интереса к работе.Уменьшение уровня сострадания с течением времени наступает в результате непрерывной необходимости расширить свое сострадание к нуждающимся людям.

Стремление к состраданию. Чарльз Фигли предлагает использование этого термина в неклинических случаях, при непатологических способах охарактеризовать стресс человека, который помогает или хочет помочь пострадавшим и уцелевшим от травмы. Стремление к состраданию воспринимается, как естественный результат после ознакомления с травмой, которую пережил клиент, друг или член семьи, а не как результат патологического процесса. Оно может начаться внезапно и часто переживается как беспомощность, потерянность, повышенная изоляция, как и симптомы вторичного травматического стресса.

Усталость от сострадания. Усталость от сострадания, по мнению Фигли, является более тяжелым примером кумулятивного сострадательного стресса. Он определает ее как "состояние дисфункции и биологического, физиологического и эмоционального истощения в результате продолжительного воздействия сострадательного стресса". Чарльз Фигли использует этот термин, в большей или меньшей степени, вместо термина „вторичный травматический стресс”. По его теории понятие „усталость от сострадания” является более легким термином для использования (и для понимания)

„Выгорание” иногда используется вместо вышеперечисленных терминов. Оно определяется, как продолжительное физическое и психическое опустошение, которое наступает в связи с работой данного лица . „Выгорание”, однако, не включает в себя непременно травматический элемент или симптомы, подобные симптомам PTSD (посттравматическое стрессовое расстройство: к примеру и бухгалтеры могут испытать „выгорание” от своей работы.

Спасатель на пляже говорит по телефону: „ Слушай, друг, все тонущие – это чрезвычайный случай”.

Вторичный травматический стресс объясняется, как естественное последующее поведение и эмоции, которые наступают от знания о травматизирующем событии, которое пережил твой друг, и от стресса, проистекающего от оказания помощи или от желания помочь травматизированному или страдающему лицу. Критерии и идентифицированные симптомы в данном случае почти идентичны симптомам посттравматического стрессового расстройства (PTSD) . Вторичный травматический стресс включает в себя симптомы, которые появились в ответ на воздействие подробностей о травматическом событии (и), которое пережили, как значимое для них, другие люди (т.е. не обязательно, чтобы это был терапевт или консультант).

Джентри описывает усталость от сострадания, как комбинацию между вторичной травматизацией и выгоранием, и то непросто как их сумму "и"(+), а со знаком умножения (Х).

Например: Это может быть "первый, кто ответил на страдание другого человека" (это может быть сосед или друг) или это может быть человек, который работает с другим молодым человеком, имеющим телесные симптомы.

Косвенная травма причиняется в результате кумулятивного трансформационного эффекта на помогающего в работе с людьми, которые пережили травматические события в жизни. В помогающих профессиях одним из основных требований к тем, кто посвятил себя этой работе, ставится условие уметь быть сопричастным к другим, когда их посещают тревожные переживания. В то же самое время они пытаются контролировать свои собственные естественные эмпатические и зеркальные ответы (как говорит Izzo) или не „осознают" эффекта эмпатии (по словам Rothschild).

Не хватает того, что помогающий человек „поглощает" шокирующую историю, он должен реагировать таким образом, чтобы помочь пострадавшему.Этот процесс связан с фрагментированными волевыми контролированными реакциями центра головного мозга, а не с чувством естественной сопричастности. Этот процесс представляет собой энергичную неврологическую активность, но обязательно связанную с выражением эмпатии.

„*Выгорание"* Burnout (выгорание, кое-где называется „переутомление") описывается, как физическое и эмоциональное истощение, которое могут испытать работающие в любой области, когда имеют неудовлетворение от своей работы и когда чувствуют себя бессильными и перегруженными работой. Недостаточная

заработная плата, нереальные требования, слишком большая нагрузка, плохое управление могут содействовать этому. Это, однако, не включает в себя непременно травматический элемент и не означает, что наши взгляды об окружающем нас мире были „повреждены" или что мы потеряли способность чувствовать сострадание к другим. Проблема „выгорания" может быть решена довольно просто: смена рабочего места может содействовать быстрому облегчению. Симптомы включать в себя: Физическое и эмоциональное истощение, которое человек может пережить в любой сфере деятельности, когда чувствует постоянную чрезмерную нагрузку или свое бессилие на рабочем месте. До того, как человек дойдет до точки „выгорания", он должен пройти огонь(Крис Джонстан).

Контрперенос(Counter-transfer) включает в себя наши реакции к клиентам, в смысле того, кто есть мы и кто есть клиент.Реакция к клиенту (контрперенос) является поведением, которое отличается от "Vicarious traumatisation" *Косвенная травматизация*, когда имеется эффект во времени между работой помогающего специалиста и работой с травматизированными клиентами (Figley)

Жизнь клиентов, переживших травму, может померкнуть, стать хаотичной, неупорядоченной от травмы в их жизни, и помогающий специалист может отразить, скопировать эти эффекты на несознательном уровне. А когда эти эффекты помогающий специалист осознает и осмыслит через свою жизнь, то тогда это может стать переживанием в виде большой потери. Причина может находиться в плохо очерченных границах в отношениях между клиентом или специалистом, или в том, как специалист поступает из-

за боязни не быть отторгнутым клиентом или когда он боится оставить клиента в одиночестве.

Может появиться эффект „прилипания”, реф. Ричард Коп, при котором клиент становится сильно зависим (сильно цепляется за…) от своего терапевта или консультанта и это приводит ко второй вторичной травме для последнего.

Вместо того, чтобы сделать разграничение между первичной и вторичной травмой, Липски предлагает новый термин "реакция на экспозицию травмы", который она определяет, как "трансформация, которая совершается в нас в результате переживания нами страданий других живых существ. Эта трансформация может быть результатом нашего умышленного или непреднамеренного переживания, формального или неформального контакта, оплаченной или добровольной работы. [...] говорим о методах, из-за которых мир выглядит таким и он вам кажется различным местом для вас в результате того, что вы выполняете вашу работу. "

В принципе, первичная и вторичная травмы попадают в эту категорию.

Существует шестнадцать предупредительных признаков реакции на экспозицию травмы по теории Лауры ван Дернот Липски (2009)

1. Чувство беспомощности и безнадежности. 2. Ощущение того, что человек никогда не сможет сделать достаточно. 3. Гиперпродуктивность 4. Пониженное творчество. 5. Невозможность воспринимать сложности. 6. Минимизирование. 7. Хроническое истощение /физические заболевания 8. Невозможность выслушивать /умышленное избегание 9. Моменты диссоциации. 10. Чувство преследования. 11. Виновность 12. Страх 13. Гнев и цинизм. 14.

Неспособность вдохновляться, „апатия” 15. Пристрастия 16. Грандиозность: преувеличение важности своей работы.

Упражнение: Порассуждайте о своей собственной практике - независимо от того, о себе или о наблюдаемых вами случаях. Поделитесь с партнером. наблюдали ли вы какой-либо из этих эффектов?

ProQOL- тест является самой часто использованной мерой для отрицательных и положительных эффектов из-за помощи другим, которые испытывают страдание и травму. ProQOL имеет подкатегории удовлетворенности из-за сострадания, выгорания и усталости от сострадания. Предлагается бесплатно для использования.

Это не является психологическим тестом и не предназначено для диагностики, но может помочь вам понять и назвать некоторые из стрессов и получить удовлетворение. Если нет, то это может считаться скринингом теста для проблем со здоровьем.

Сейчас вернемся к эмпатии и неврологичным проблемам из-за нее.

Мы готовы создать связь, а эмпатия является решающим моментом (аспектом) этой связи и в конце концов отвечает за уцеление видов, это самый важный инструмент успешного терапевта и консультанта. Эмпатия предупреждает нас о нуждах других и заставляет нас отвечать им. Таким образом, в эффективном желании психологов и педагогов помочь, эмпатия является присущим аспектом их работы.

Пол Орли определяет сопричастность следующим образом: Это

- Возможность прочитать эмоции и сделать когнитивные выводы о чувствах других. (прочитать эмоции других).

Сегодня уже созданы такие электронные аппараты, которые могут прочитать эмоцию по вашему лицу и сообщить ее вам.

Сопричастность это *способность* испытать эмоциональный ответ на чувства кого-то другого, пережить чувства сопричастности.

Способность воспринять точку зрения другого лица и разработать теорию опыта другого. Так могут быть сделаны выводы о его опыте, согласно теории миссии.

Способность разграничить свои собственные чувства от чувств другого лица, согласно теории ума.

Независимо от этого, эмпатия имеет недостаток, который генерирует по меньшей мере две проблемы:

1) Когда мы абсорбируем травму в своем теле бессознательно, то нейроны сопричастности растворяют преграду между нами и другими. Описание Лизы Дженар следующее: "мы буквально включены в синхронизированный танец, который находится в перфектном унисоне с эмоциональным состоянием клиента перед нами .... И следующий клиент ... ..и следующий ... не удивляюсь, что имеется риск от выгорания "Для выгорания необходим огонь"- говорит Крис Джонстан.

2) Когда мы работаем, то мы вынуждены смягчить свои естественные реакции, которые дали бы естественное освобождение эмоций сопереживания, например (ужас от ужаса - о, как это ужасно – слезы). Наша сопричастность является контролированной и это есть дополнительное нагружающее обстоятельство в нашей работе в качестве помогающих специалистов. Мы сочувствуем страху, но у нас нет права показать свой страх, сочувствуем тревоге, но не должны тревожиться и т. д.

Сейчас рассмотрим некоторые общие признаки эмпатического напряжения:

Эмпатическое устранение может быть дефинировано как закрытие эмоционального контакта со страдающим.

Некоторые из тех, кого пощадила личная катастрофа, избегают сопереживать, чтобы защитить таким образом свой собственный безопасный мир.

В непрофессиональной жизни такой феномен тоже существует: Вероятно вам случалось слышать при смерти хорошего друга слова его приятеля:: „ Я не пойду на похороны, потому что сильно расстроюсь."

В этом случае супервизия предлагает специалистам подкрепить в беде страдающего и обратить внимание на образование помогающего по отношению реальности травм и т.д.

Эмпатические репрессии наступают тогда, когда необработанные аспекты личной травмы слушателя (педагог или психолог) перекрываются материалом клиента. Например, помогайщий специалист (психолог или педагог) забыл, что говорит клиент или не слышит ключевые аспекты проблем клиента, чтобы защитить повторное включение собственного материала.

Супервизия в этом случае преследует цель внимательно идентифицировать, без углубления в детали, каждый неизмененный жизненный опыт, который связан с жизнью помогающего специалиста.

Эмпатическое подключение проявляется, когда помогающий специалист имеет перед собой значительную травму и может быстро

и хорошо заняться этим, но существует опасность потерять границы во взаимоотношениях с клиентом, перейти от „работы для оказания помощи „ к работе для его спасения", и сверх-подключение и т.д. Цель супервизии в этом случае состоит в помощи помогающему специалисту, чтобы вернуть границы во взаимоотношениях с клиентом.

Сочетание тактики включения и отдаления создает неравновесие при работе с клиентами, которые имели экстремальное трудное переживание. Целью супервизии является то, чтобы посоветовать помогающему специалисту отдых и отпуск.

Эмпатия - это не только психическое явление, а глубоко соматический процесс, так как наше тело постоянно реагирует на тела других людей.

Мимика лица имеет решающее значение для выражения состояния сопричастности (как и постуральная мимика). Сенсорная обратная связь от движения лицевых мускулов имеет существенное значение, чтобы помочь :

- понять наши собственные эмоции;
- узнать эмоции других.

Все эмоции начинаются с ощущения тела, температуры, потения, тремора и т.д., и тогда наша центральная нервная система совершает перемены. Это случается даже тогда, когда не видно, что помогающий специалист копирует выражение клиента, когда эмпатизирует ему. Обычно появляются невидимые микро-движения в мускулах лица (если нет ботокса!) Нейроны, которые связаны с этим, „направляются" к мозгу, чтобы получилась симуляция выражения

клиента в мозгу помогающего специалиста, словно специалист выразил себя.

Карл Марци в своих исследованиях утверждает, что имеется небольшая разница в активности мозга, когда экспрессия является видимо имитированной в результате простого наблюдения по результатам измеренной активности эккринных желез клиента и терапевта. Эта (эккринная) железа представляет собой окно к центральной нервной системе и может использоваться для измерения состояния возбуждения. Имеется открытие, что восприятие клиента о высокой степени эмпатии терапевта идеально соответствует его графику.

В исследованиях Гарвардского университета можно прочитать, что когда пациент и терапевт находились в согласии, их пиковые и низкие моменты передвигались вместе, как волны, которые ударяются о берег. Или как движения синхронных пловцов представляют в данном случае клиента и помогающего специалиста.

Сегодня уровень познания процесса эмпатии через работу зеркальных нейронов значительно высокий.

Зеркальные нейроны были открыты случайно учеными Rizzolatti – Gallese (Ризолати и Гейлс). Мы - социальные животные и наш мозг тоже преимущественно социальный орган, готовый вписаться в настроение и опыт другого человека.

В начале 90-х годов прошлого века итальянские исследователи сделали удивительное и довольно неожиданное открытие. Они имплантировали электроды в мозг нескольких обезьян породы макак, чтобы исследовать мозговую активность животных во время различных двигательных действий, включительно то, как они берут

еду. Однажды, когда исследователь подносил свою собственную пищу ко рту, он заметил, что в премоторной зоне мозга обезьян нейроны начинали активизироваться (возбуждаться). Это та же самая область, которая показывает активность, когда животные делают подобное движение лапами, чтобы питаться. Как могло это случиться, когда обезьяны просто сидели неподвижно и наблюдали за исследователем?

Как действуют зеркальные нейроны? Когда мы впервые косвенно подвергаемся травме, наш мозг начинает рисовать для нас картину через активацию зеркальных нейронов в переднем отделе мозга. Процесс образовывает неврологическую линию, которая создает у слушателя общее ощущение, словно слушатель действительно переживает данное событие.

Вот что мы можем сегодня узнать из нейронауки о давно известных переживаниях, таких, как контрареференция и параллельный процесс в супервизии.

Упражнение на отдаление: Обратите внимание на собственную позу вашего тела, выражение лица и дыхание, когда вы находитесь с клиентом. Будьте начеку, когда имитируете своего клиента. В следующий момент совсем сознательно измените один из аспектов своей позы, дыхание или выражение лица. Обратите внимание, чувствуете ли вы себя различно и наблюдаются ли изменения в состоянии клиента.

Упражнения с контролированными изображениями

1) Представим себе одно изображение ежедневного объекта, который никаким образом не связан со стрессом. Изображение не должно быть

визуальным, а ментальным, умственным. Представьте себе, что вы имеете возможность изменить форму, цвет, ощущение.

2) Представьте себе, что вы имеете возможность записывать около вас с помощью полного комплекта контроллеров для силы звука, скорости, площадки и т.д.

а) Выбираете нечто нейтральное или приятное, например песню или диалог по телевидению. После этого начните с помощью контроллера регулировать функции, делая звук сильнее или тише, или измените скорость, наклон, воспроизведение движения назад и т.д.

б) Сейчас выбираете звук или голос, который создает более эмоциональную связь.

в) Выбираете нейтральное изображение и воспроизводите различные вариации.

г) Выбираете более эмоциональные изображения и воспроизводите различные вариации.

Что означают для вас границы? Часто помогающие специалисты задумываются об этических или сексуальных вопросах в терапевтических отношениях и т.д.

Еще два вопроса, которые вы должны знать:

1) Физическое расстояние и зона комфорта тоже является важным обстоятельством для клиентов. Клиент, который выбирает для себя место окоро двери, показывает вам свою тревогу и недостаток доверия.

В определенных случаях не всегда является подходящим выбор вашего места очень близко к клиенту или напротив него. Может быть

вам придется сесть рядом с ним, ходить по комнате, обсуждать с клиентом определенные вопросы. Естественно, что лучшим вариантом является большая комната.

Упражнение для определения зоны комфорта. Нам необходимы два человека: „доброволец" и „ клиент". Доброволец стоит на месте. Клиент идет к нему и в данный момент останавливается. Группа наблюдает реакции добровольца и должна дать мнение, попал ли клиент в его зону комфорта. Что показывают реакции добровольца?

2) Помогающий специалист (психолог или педагог) может выработать различные виды защиты, например, защита внутри кожи, идентифицирование одежды как защитной жилетки и т. д. (показываю)

Контакт глазами можно сознательно прекратить на секунду. Возможно, что помогающий специалист будет продолжать ощущать чувствительность своей кожи через обувь, материал носков, спинку стула, своих ног в брюках или юбке, и между сессиями может выпить воды.

Каждый помогающий специалист должен подумать о своем собственном отношении к работе.

Что позволено и что его отвлекает от исполнения обязанностей?

Bober и Regehr (Бобер и Реджер) в 2006 году провели исследование, в котором установили, что, несмотря на личные стратегии о самопомощи, первичный предсказывающий результат о травме представляет собой определенные часы в неделе, в которые проводилась работа с травматизированными людьми. Так что это решение выглядит более структурно от индивидуального. Например, при работе с травматизированными клиентами в определенный день

и час недели помогающий специалист начинает испытывать симптомы вторичной травмы, когда подходит это время. Необходимы дальнейшие исследования по отношению условий рабочего места и индивидуальных стратегий, которые предотвратили бы, идентифицировали или уменьшили временную и вторичную травму самих травмотологов.

Часто данная организация ограничена в том, что может предложить, чтобы предостеречь или восстановить использованный психический потенциал своих специалистов из-за нехватки ресурсов, фокусирования на целях (и прибыли) и из-за отсутствия понимания психологического воздействия работы с травмой. Помогающие специалисты, начиная свою работу в такой организации, должны обязательно поинтересоваться вопросами организационной травмы и что данная организация предлагает для ее преодоления.

Тень в помогающей организации состоит в Опасности „выгорания" этой организации (она переживет burnout), но она об этом не знает. В основном гнев и истощение спускаются вниз к персоналу и проходят через него, но на поверхности все улыбаются.

Травмы могут быть восстановлены в самой организации.Организации нуждаются в обучении по вопросам воздействия работы на работодателей и воздействия работодателей на исполнителей, как и методов для предотвращения „выгорания".

Организации должны уменьшать риск от вторичной травмы, помогая гуманитарным служащим чувствовать себя:

- **Связанными /приобщенными/**,
- **Способными**,
- имеющими себе **Стоимость /цену/**

- …и… **Смелость**

и таким образом они будут иметь веру в себя.

Этот результат может быть получен с помощью следующих мер:

• Обеспечение адекватной зарплаты и отдыха (включительно научно-исследовательской деятельности) для целого персонала;

• Обеспечение достаточной ориентации, профессионального обучения и управленческой супервизии персонала, чтобы они чувствовали себя компетентными и чувствовали поддержку в своей работе;

• Составление планов безопасности персонала (включительно обучение по безопасности и брифинг по протоколам безопасности), которые они включают в себя;

- информация и обучение на тему психологических и душевных опасностей в результате работы и эффективной самостоятельной заботе о себе;

- доступное хорошее поверительное консультирование, если это необходимо;

Любая организация должна работать для создания хорошей организационной культуры и предлагать ясную визию рабочих ролей.

Этого результата можно добиться с помощью:

Первое. Воспитание связей, морали и взаимоотношений с помощью следующей деятельности:

- обеспечение работы в коллективе;

- другие виды связи с коллегами (напр. социальная деятельность в виде совместного обеда или коллективный отдых на природе);

- сеть партнерской поддержки.

Второе. Создание коммуникации и помощи персоналу через:

- Предоставление права голоса всем специалистам в процессе принятия решений и обратной связи с персоналом на всех уровнях организационной иерархии;

- Предоставление информации, чтобы помочь персоналу понять, как и почему принимаются решения по распределению ресурсов, сроков, внутренней политики и задач.

Третье. Позволение и активные советы персоналу для адекватного использования своих перерывов во время работы.

Обучение персонала по проблемам травмы и "вторичной травмы". Это обучение включает в себя острое осознание параллельного процесса и контра-референции.

Супервайзер должен иметь следующие необходимые умения и владеть следующими техниками:

- Он должен пройти обучение на тему о травме и „вторичного шока“;
- Он должен иметь способность сделать формальную и неформальную оценку вторичному шоку ;
- Он должен ознакомиться с жизненной ситуацией служителей, получающих супервизию ;

- Он должен иметь широкие познания и выстроенные модели для практической интервенции (напр. преодоление „зеркального“ эффекта);
- Он должен изучить возможность самопомощи и жизненного баланса вне рабочего места На базе Этической рамки;
- Он должен находиться на связи с организацией супервизируемого лица, иметь ясный рабочий договор и по возможности обратную связь с организацией;
- Он должен использовать свои полномочия для проверки нагрузки супервизируемого лица и его практических способностей;
- Он должен прилагать все эти процессы к нам, как к людям, посвятившим себя помогающей профессии.

Келли Макгонигал утверждает, что если вы поставите перед людьми следующую задачу: "Опишите самое плохое переживание в вашей жизни", то они вспомнят об необыкновенных страданиях, которые им пришлось пережить. Если спросите их: "Вы изменились каким-то образом, который вы лично можете оценить?" около 99 процентов людей скажут: "Да, я наблюдаю известный рост, какую-то пользу, более глубокие взаимоотношения, более сильная духовная вера или мудрость".

Помогающий специалист – психолог или педагог должен иметь способнось действительно увидеть доказательства пост-травматического роста и доказательства устойчивости на других людях. Это приводит к созданию устойчивости, а не только самозащиты от травмы. Очень важно иметь способности видеть и сдерживаться одновременно, потому что в противном случае

практикующие могут перестать испытывать сострадание из-за боязни не оказаться травмированными травмами, с которыми они работают.

Так что очень важно, чтобы руководитель не фокусировался только на негативах, а признавал силу клиента и супервайзера.

Упражнение: Используйте следующий вопросник для идентификации своих сильных сторон и ресурсов

Выдержка:

1) Какое ваше качество дает вам возможность продолжать выполнять эту работу?
2) Какие качества клиента дали ему силы пережить эти события?

Идентичнось:

1) Какие сильные стороны, ресурсы и ценности вы развили в себе вследствие этой работы?
2) Какие сильные стороны, ресурсы и ценности развил клиент, как следствие этой травмы?

Смысл:

1) Что значит для Вас эта работа?

2) Как этот человек понимает или видит смысл в том, что он пережил?

Мой опыт работы с людьми, которые пережили травму, и с теми, кто работает с травмами, является огромным процессом познания – я часто чувствовала себя истощенной, выслушивала возражения, испытывала бессилие, но в большинстве случаев я чувствовала в себе стимул, радость и исключительное удовлетворение от своей работы.

Литература

1. **Стойкова, Ж**.(2007) *Възрастово психологическо консултиране*. Тракийски университет, Стара Загора
2. **Стойкова, Ж., А. Златева***.(2009) Консултиране и арттерапия*. . Стара Загора, Дъга плюс
3. **Стойкова Ж***.(2011) Психологическо консултиране-теории, модели, практики.* Тракийски университет.Медиа-СИСТЕМИ. Стара Загора
4. **Стойкова, Ж.,** Ф. Кс. Уолтън.(2011) *Подход към разбиране на ценностната система на клиента в първата консултативна сесия*. Тракийски университет. Медиа СИСТЕМИ. Стара Загора
5. **Ansbacher, H. L., & Ansbacher, R. R. (Eds**.). (1956). The Individual Psychology of Alfred Adler: A Systematic Presentation in Selections from his Writings. New York, Basic Books.
6. **Berceli, D.(2008)** The Revolutionary Trauma Release Process. Namaste
7. Boon, S., Steele, K., Van der Hart, O. (2011) Coping with Trauma Related Dissociation New York: Norton & Norton
8. **Levine, P.(2005)** Healing Trauma. (+ CD) Sounds True
9. **Millar, A. (In press 2013)** Trauma Therapy: An Adlerian Perspective. The Journal of Individual Psychology, 69-3.
10. **Van der Kolk, B.A. (2002).** The Assessment and Treatment of Complex PTSD. In R. Yehuda (Ed.) Psychological Trauma.127-156.Washington, DC: American Psychiatric Press Inc.

Лекция 11

ШКОЛЬНАЯ СРЕДА КАК ИСТОЧНИК ПСИХОТРАВМАТИЧЕСКИХ СОБЫТИЙ

Теории А. Адлера во многом подтверждаются в современных психологических исследованиях и это не делает исключения в сфере травматической терапии, где мы узнаем, что современные практики хорошо корреспондируют с многими идеями Адлера.

На основании двух принципов А. Адлера и последующем развитии травматической терапии представлю вам одну перспективу развития терапии, которая подчеркивает значение понимания защитного поведения, как с биологической, так и с психосоциальной точки зрения. Я сосредоточу свое внимание на первом решающем этапе травматической терапии, которая базируется на создании безопасности и стабильности, как и на использовании двойной осведомленности.

Многочисленные исследования воздействия травматических событий очень хорошо представлены Херман (1992), который пишет, что они .преобразуют обыкновенные системы заботы о людях, которые дают им ощущение контроля, связи и смысла.

Тем же образом Адлерианс О'Конал и Хукар (1996) определяют людей, которым поставлен диагноз посттравматического стрессового расстройства (PTSD), как людей, которые исправлены перед переживаниями, разбившими у них чувство личной идентичности, стоимости и принадлежности.

Пример: Шона - банковский кассир, который успешно восстанавливается от шока, получившего при вооруженном ограблении банка, описывает свое первоначальное состояние следующим образом: "Сначала я почувствовал как-будто мой мир разбился на тысячу осколков. Ничего уже не имело смысла и, несмотря на семейство, которое находилось около меня, я почувствовал себя в полной изоляции. Даже самые простые вещи казались мне невозможными. Словно я столкнулся с тем, что мне нужно собрать пазел, в котором ни один элемент не стоит на нужном месте и не имеет смысла".

"Контроль, связь и значение" и "чувство оцененности и принадлежности" имеют существенное значение для понимания того, что имеет решающее значение для существования всех нас. Lew и Bettner (1996) исчерпывающе описали это в своей модели Crucial Cs, описывая основную необходимость того, чтобы каждый из нас чувствовал свою принадлежность и способности. Они описывают четыре самых важных понятия (4 C - связь, способность, стоимость, смелость). "Кураж (смелость)"- это то чувство, которое дает нам возможность справляться с трудностями и страхом положительным и социально конструктивным способом. Таким образом, если положительная сторона решающих 4 C будет буквально „разбита", как у Шона, мы сможем понять, что когда человек сталкивается с жестокой физической и психической угрозой, это может довести его до переживания чувства малоценности. Но, когда человек имеет богатый субъективный опыт в ситуации беспомощности и ужаса, его ежедневные защитные процессы перегружаются и становятся дезорганизированными.

Это сложная интегрированная система реакций ума и тела, которые сигнализируют нам о тревоге, мобилизируя нас реагировать через агрессию, бегство или ступор. (Van der Kolk, 1994; Rothschild, 2000).

КАЗУС

Вы наблюдали когда-нибудь, как реагирует ящерица при опасности? При опасности она на миг остается неподвижной, парализованной. Это защитная реакция. Она такая же и у человека. Выражение „я окоченела от страха, окаменела, меня парализовало" описывают состояние оцепенения, что является реакцией страха.Реакции страха являются чем-то, что мы совершаем, и поэтому можем использовать свое творчество, чтобы сделать нечто различное. Эти общие реакции симпатической нервной системы, которые позволяют нам бегство или ступор, играют важную адаптивную роль для того, чтобы человек уцелел. После короткого оцепенения от травмы большинство людей могут восстановить интеграцию ума и тела после травматических событий (Bonnano & Mancini , 2008).

Едва когда человек переживет длительное и постоянное гипер-возбуждение и повторное переживание травмы вместе с гипер-бегством и возможной диссоциацией, тогда в этом случае можно применить описание посттравматического стрессового расстройства (APA 2013, DSM-V).

Пример: видели ли вы когда-нибудь, чтобы неколько человек переходили улицу на красный свет светофора и к ним на большой скорости приближался автомобиль, который, очевидно, не имел намерения остановиться и это его право, потому что он движется по правилам. Как реагируют люди в этот момент? Некоторые быстро, бегом перебегают улицу. А другие просто „ замерзают", „каменеют на месте", оставаясь посередине улицы и не двигаются ни вперед, ни

назад. Если шофер успевает остановиться, то он, чаще всего, выскакивает из машины и набрасывается с грубыми словами на пешехода, не давая себе отчета, что это была единственная возможная реакция пересекающего улицу человека.

Сам Альфред Адлер не избежал в своей жизни переживаний, связанных с травматическими событиями. Он пишет в своих трудах о травме, которую пережил однажды утром, увидев, что его младший брат Рудольф, с которым он жил в одной комнате, умер ночью от дифтерии. На следующий год он заболел пневмонией и услышал, как доктор говорит его родителям, что он может быть тоже умрет. Адлер предлагает яркое описание своего опыта: "Меня сразу охватил страшный ужас и спустя несколько дней, когда мне уже было лучше, я решил, что, когда вырасту, буду врачом, чтобы лучше защитить себя от опасности смерти, и чтобы быть вооруженным (в смысле средств) бороться с тем, что стоит выше моего врача – это смерть. "(цит. в Bottome, 1957, стр. 32-33).

Опыт Адлера, как врача, во время Первой мировой войны, когда он столкнулся с ужасным физическим и психическим страданием солдат, тоже довел его до принятия некоторых важных решений, которые оказали влияние на его теорию и практику. Это придало ему решительности работать и фокусировать свое внимание, скорей всего, на превенции, чем на лечении. Эти последние переживания на войне могут рассматриваться, как примеры посттравматического роста. (Calhoun & Tedeschi, 2006). Сам Адлер говорит, что травмы его детства оказали влияние на выбор стиля его жизни, целей жизни и стремления преодолевать трудности.

Травма, которая не смогла быть ассимилирована в его жизни, это невозможность Адлера найти или хотя бы связаться со своей дочерью

Валентиной. Manaster (2012) описывает, как в мае 1937 г. Адлер написал, что сердце его разрывается из-за потери дочери и буквально через несколько дней он умер от разрыва сердца в Абердине (Великобритания) во время лекции. Этот конец жизни Адлера и его творчества является болезненным примером его собственной теории "орган диалект" (как цитировано в Ansbacher & Ansbacher, 1964, с. 224) и связи между психическим и биологическим началом индивида.

Когда мы уже знаем эту семейную историю, то мы можем допустить, что неслучайно другая дочь Алера, Александра, стала неврологом и психиатром, пионером в области травмы. Она одна из первых, которая пишет подробные статьи о синдроме посттравматического стресса, которые были отражены в исследованиях уцелевших в пожаре в Coconut Grove Коконут Гроув в Бостоне в 1942 г., одном из самых страшных пожаров в стране, в котором погибло 492 человека.(Александра Адлер, 1945 г.).

За исключением этой пионерской работы в 40-е годы прошлого века, мои поиски публикаций, которые представили бы нам более конкретно и исчерпывающе описание адлерианского подхода к травмам, закончились находкой сравнительно небольшого количества литературы (Adler, 1956, Kfir, 1989, Slavik, Carlson & Sperry 1993 , 1995, O'Connell & Hooker, 1996, Sperry, 2011, Stein, 2011, Strauch, 2001, Morrison, 2009, LaFountain, 2012). На основании этой адлерианской литературы, как и других источников, посвященных травматической терапии, я хотела бы предложить вам холистический био-психо-социальный подход к травматической терапии, при этом хочу обратить специальное внимание на терапевтические процессы создания состояния безопасности и стабилизации личности.

Начнем с того, что снова рассмотрим ключевую концепцию Адлера о нашей социальной адаптации. Он подчеркнул, что все человеческие проблемы это в основном социальные проблемы, при этом индивид и общество являются неразрывно связанными (Ferguson, 2010).Исследования в области неврологии за последние два десятилетия в состоянии предложить сегодня ясные доказательства концепции Adler о социальном присоединении человека и о мозге, как социальном органе, отлично иллюстрированные при открытии зеркальных невронов или систем (Rizzolati et al. 1996, Gallese et al., 2002, Iacoboni, 2008). Индивидуальная психология воспринимает идею того, что потенциал чувства общности (Gemeinschaftsgefühl) находится внутри нас и формирует основу психического здоровья. Эта основа зависит от индивида, который испытывает чувство принадлежности и способен найти способ принести пользу для более широкой социальной общности.Исследования развивающегося мозга в раннем детском возрасте и в утробе матери раскрывают значительную связь между восприятиями положительного чувства принадлежности, будучи детьми, и повышенной способности справляться со стрессом в более поздние года жизни (Schore, 1994, 2003, Kern et al., 1996).

Боннано и Маничини (2008) отмечают, что устойчивость является основной характеристикой нормальных умений справляться и что ключевые факторы, которые позволяют уменьшение посттравматического стресса как у детей, так и у взрослых, включают в себя субъективный опыт индивида в принадлежности и его поддержке во взаимоотношениях и ресурсах общности.Таким образом можно понять, что накопление человеком опыта в социальной связи и общественной принадлежности является центральным аспектом травматической терапии.

Адлер (цит. в Ansbacher & Ansbacher, 1956) указывает на значение положительной социальной связи, когда описывает потребности детей, которых "ненавидят" (которых не любят, нежеланные дети) и сосредотачивает свое внимание на сострадательном терапевтическом подходе, например:

"Их лечение ... может быть выполнено двойной функцией матери ...: 1) близкий человек приблизится к ребенку и передаст ему свой опыт 2) увеличит и расширит его социальный интерес и таким образом увеличит его независимость и смелость. "(Ansbacher & Ansbacher, 1956,с. 119).

В словах Адлера выделяются аспекты трехстепенной структуры Пьера Джанет (1898) об изцелении травм. Несмотря на то, что она создана более одного века тому назад, она предлагает сегодня ценную структуру терапии, связанную со следующими шагами в лечебном процессе:

- Стабилизация и безопасность.
- Воспоминания и переработка травмирующих воспоминаний.
- Интеграция с семьей и культурой и нормальное ежедневие (Rothschild, 2011, с. 57).

Рассмотрим прежде всего самый важный этап использования возможности для стабилизации и безопасности индивида, которые часто пропускаются при лечении травмы.

Травматическое событие разрушает чувство безопасности и страх является нормальным адаптивным ответом, который возникает, чтобы помочь человеку чувствовать себя в безопасности (Rasmussen, 2010).Объяснение клиенту об адаптивных целях "безопасности" при таких переживаниях, как гипер возбуждение (для поддержки

бдительности) и обезбаливающие формы диссоциации (для избежания боли), обеспечивают нормальный процесс на ранних этапах терапии.

Так как поиск безопасности является очень важным, то целью является предложить клиенту альтернативные варианты для поиска физической и психической безопасности через стратегии для укрепления и создания социальной связи .

Slavik и его соавторы (1993 г.) в своей работе со злоупотреляющими взрослыми, подчеркивают необходимость фокусирования на сильные стороны индивидов, используя основные умения и осторожные шаги в терапии: "Пока мы компетентно исследуем травматические процессы, мы осознаем, что эта работа будет очень медленной и осторожной"(стр. 113). В своей ранней практике я допустил ошибку, работая на когнитивном уровне с проблемами выбора способов жизни и с травмами, пока эта основная база была правильно установлена. Без этой пъервой фазы, и особенно в сложных случаях, при которых устойчивость является плохой и имеется ограниченная социальная поддержка, существует реальная опасность ретраумулиране (Herman, 1992; Rothschild, 2011).

Бабет Ротшильд описывает необходимость того, чтобы клиент научился прежде всего нажимать на тормоза - и предлагает живую иллюстрацию на кокосовой бутылке.

Стабилизация и безопасность являются первой основой эффективной травматической терапией и имеют решающее значение для того, чтобы клиент получил "опыт одного из близких Возможно, что клиент начнет описывать подробно свои травмы в первые моменты терапии или может искушиться рассказать подробности о

своей травмированной памяти с идеей продолжить работу"(" (Adler, цит. в Ansbacher & Ansbacher, 1956, с. 119).

Существенным значением, однако, является переход от фазы 1 к фазе 2 , пока не получится уверенность по отношению жизненного цикла клиента, его структур помощи и хорошо установленных терапевтических связей.

Пример: 19-летняя Анелия, которая подвергалась сексуальному и эмоциональному насилию в детском возрасте посещает Центр для несовершеннолетних. Последнее время она жила на улице и, когда была очень пьяной, двое мужчин изнасиловали ее. Почти сразу, как только она заходит в комнату, она начинает рассказывать свою историю. Из ее физиологических реакций становится ясно, что она рассеянна, переживает сетивную ретроспекцию. Терапевт прерывает ее рассказ и сразу, используя стратегии „для приземления", просит ее осмотреть комнату и определить цвет стен и т.д. и т.п., чтобы поместить ее здесь и сейчас в безопасную среду Центра. Когда Анелия уже ведет себя более спокойно, ее просят сосредоточиться на таких вопросах, как, например, где она планирует ночевать сегодня, сколько у нее денег на еду, кто ее приятели, и предоставляют ей информацию о других институтах поддержки людей в нужде. После этого терапевт предоставляет Анелии несколько основных стратегий, чтобы справиться с ее сетивными симптомами, и замечает у нее находчивость справляться с непосредственными житейскими задачами. Когда связь уже установлена достаточно хорошо и Анелия чувствует себя стабильно, начинается терапевтическая работа по „обработке" воспоминаний изнасилования и других ранних травм.

В терапевтической работе с Анелией сделаны следующие шаги:

- Создана безопасная связь и настрой на терапию
- Немедленно обеспечена безопасность для жизни Анелии

- Найдена информация о структурах и ресурсах Анелии для социальной поддержки (семья, друзья, институции)
- После перехода к следующим шагам установлены стабилизирующие симптомы с помощью стратегии „приземления и якоря”, которые позволили Анелии "нажать на тормоза ".

Сейчас мы рассмотрим другой ключевой принцип адлерианской психологии: холизм. Индивид это "неделимое целое" и должен рассматриваться воедино, где все в биологическом, психологическом и социальном аспекте человека динамично и систематически связано. В своей последней книге под названием "Физические проявления психических смущений" Адлер (1934/1964) высказал мнение, что индивидуумы выражают себя через свои органы (эндокринные, сердечно-сосудистые, мускульно-скелетные и нервные) и каждый орган способен выражать свои эмоции и физические симптомы. Может быть вы помните, что ранее в истории Адлера я вспоминала понятие „органная диалектика”.

После пережитых психологических травматических событий часто у пострадавших появляются необъяснимые с медицинской точки зрения физические симптомы.

Пример: Дан, пенсионированный военнослужащий, пришел к терапевту по направлению личного врача с жалобами на сильную хроническую боль неясного происхождения в спине и ноге. Оказалось, что он пережил ряд травматических событий, включительно был свидетелем того, как перед его глазами двое из сослуживцев подорвались на мине. По отношению этого он просто заявил - "я тут после работы просто зашел проконсультироваться, как мне справиться с этой физической болью."

Его собственный способ справиться с ужасами войны включал в себя подавление психологических травм и полную отдачу его новому бизнесу через работу с утра до ночи. Терапевт должен быть уверен, что цели терапевтического подхода приведены в соответствие и терапевтический процесс проходит медленно и внимательно, прежде всего через канал "органной диалектики" физической боли. Это включает в себя физические упражнения в общем плане терапии, при котором открыто обращается внимание на защитные системы и неразрешенные травмы с помощью более конвенциональной терапии разговора.

После травмы могут иметь место продолжительные психо-физические реакции, даже когда нет физического вреда. Это очень хорошо описано в книге Ван дер Колк (1994 г.), о которой я говорила раньше с загадочным знзванием "Тело хранит результат".Это похоже на сигнализацию, которая продолжает звенеть, даже когда опасность миновала. Когда системы сигнализации продолжают быть начеку, очень трудно, даже невозможно, обрабатывать и интегрировать травмы в сознательные умственные рамки, так как воспоминания "забиваются" в невербальную часть коры головного мозга (это части коры головного мозга - амигдала, таламус, гипокампус, гипоталамус и мозговой ствол). Нормальный "мост" к словесным частям мозга (область Брока) временно деактивируется.Это объяснение связывается с многими переживаниями травмы, переживание "безмолвного террора", где есть трудности при описании словами "неописуемого" переживания, как о себе, так и о других. "Травма мешает интеграции". (Siegel,2010 b, c. 189).

Двойная осведомленность. Когда системы сигнализации продолжают быть начеку, очень трудно, даже невозможно, обрабатывать и интегрировать травмы в сознательные умственные рамки, так как

воспоминания "забиваются" в невербальную часть коры головного мозга (это части коры головного мозга - амигдала, таламус, гипокампус, гипоталамус и мозговой ствол). Это может довести до модели диссоциации и гипер-возбуждения, до уменьшения нормального капацитета двойного сознания, что означает, что мы можем поддерживать сознание в одной или нескольких областях одновременно (Rothschild, 2000). Это "двойное сознание" является нашей способностью интегрировать, как внутренние, так и внешние стимулы или, как сказал Ван дер Колк, средство для интеграции "переживающего о себе " с "наблюдательным Я". Например ..... слышу сильный шум около своего дома и, несмотря на быстро увеличивающийся адреналин, могу все-таки понять, что просто выбрасывают какие-то строительные материалы и что для меня это не представляет опасности.

Когда мы создаем сильные модели страха или фобий на конкретные ситуации, амигдала будет продолжать посылать сообщения нашему телу типа "замораживание полета", пока кора головного мозга не установит, что в этом уже нет надобности. Экстремальный страх создает потерю дискриминации, приводящей к искривлению восприятий – опасность везде около нас и страх является постоянным. Двойное внимание теряется.Это двойное внимание представляет собой нормальный процесс для большинства людей в большую часть времени. Мы способны осознавать одновременно две или несколько областей нашего опыта. Например, если наше сердце бьется быстро, то мы можем связать это с фактом, что только что мы быстро поднялись по лестнице. Если услышим сильный звук в небе, то можем различить, что это звук самолета, который летит у нас над головой.

Чтобы помочь клиентам преодолеть давно поселившийся в них страх, их нужно подключить к построению "моста" между посланиями, идущими от амигдалы и более высоко функционирующими частями головного мозга – коры. В этом заключается возможность двойного сознания. Таким образом в ходе терапии необходимо дать возможность клиентам создать комбинацию из „ переживаний за себя” и „наблюдения себя” (Ван дер Колк). Это создает своеобразный "мост" между амигдалой и корой головного мозга, которое позволяет уменьшить реакции борьбы.

Задачи клиента „приземлиться и закрепиться” и работа по созданию представления "безопасного места" являются важными основными задачами терапевтической работы. Терапевт расспрашивает клиента о его телесных и эмоциональных ощущениях, и терапия протекает по направлению создания связи с реальностью у наблюдающего за собой клиента.

Пример: Мадиш посещает терапевта уже 6 месяцев после автомобильной аварии. Он решительно хочет преодолеть свой страх и начинает водить машину буквально через две недели после этого события. Каждую ночь, однако, он испытывает сильные физиологические и эмоциональные ретроспекции (воспоминания о случившемся). В терапии важно не изспользовать саму ретроспекцию, как средство для лечения травмы, а для того, чтобы помочь Мадишу восстановиться и понять, что ретроспекция (воспоминание) на самом деле не происходит в настоящий момент. Это требует соблюдать шаги, используя двойное сознание.

Терапевт руководит работой Мадиша по разработке способа (Rothschild, 2000), который создаст связи между ним "переживающим" и "наблюдающим". Он говорит следующие слова вслух перед тем, как заснуть, как средство для сознательной подготовки ожидаемого

кошмара:"Я проснусь, ощущая ужас, буду потеть, мое сердце будет стучать быстро, а пальцы буду сжаты в кулаки, потому что я помню эту аварию" (здесь важно не сосредоточиваться на каких-либо деталях, только этикет). В то же самое время я посмотрю вокруг, где я нахожусь сейчас, 20 марта 2017 г., - в своей спальне, увижу свою кошку и картину на стене и таким образом пойму, что "аварии" сейчас нет". Ретроспекции уменьшаются и Мадиш снова восстанавливает чувство того, что умеет контролировать себя, что показывает свою готовность начать справляться с травмированной в аварии памятью.

Работа с физическими "симптомами" или ощущениями, описанная выше, может оказаться в противоречии с подходами, предпринятыми некоторыми терапевтами, такими, как Stein (2011 г.), который предлагает следующее: "Травматическая реакция - это реакция индивида, который использует симптомы, как средство для того, чтобы отойти от выполнения задач жизни ".

Strauch (2001) оспаривает мнение Stein и ставит вопрос о том, всегда ли находится в соответствие со способом жизни человека употребление и предназначение симптомов. Он заявляет что пока травматическое событие остается неинтегрированным со способом жизни, оно будет восстанавливаться в различных ситуациях и затронет психическое движение и взаимодействия человека, превращаясь по существу в психологическую раковую опухоль ... .. пока физическая опухоль не вмешается в функционирование организма ... ... и психологическая опухоль (травма) будет отклонять целенаправленность человека . (Strauch 2001).

Получение оценки "биологической" цели в холистической био-психо-социальной рамке находит свое объяснение в теории Адлера. Эта теория хорошо интегрируется с последними эффективными

терапевтическими подходами к травме, которые сфокусированы, во-первых, на обеспечении физиологической и социальной безопасности и стабильности.

Тот факт, что этот подход сосредотачивается на биологических целях, совсем не означает, что он защищает детерминизм (предопределенность) . Адлерианская психология подчеркивает, что неважно то, что мы пережили, а важно субъективное значение, которое мы этому придаем. Даниэль Сийгель, известный невропсихолог, предлагает такую позицию:

"Внутренний мир, субъективная природа нашей жизни, не являются тем же, что активность мозга ... сгорание амигдалы не равносильно ощущению страха ... Мысли о страхе могут вызвать активность амигдалы, как и активная амигдала, в свою очередь, может создать у нас "чувство страха" (Siegel, 2010, с. 6).

Это обеспечивает нам оптимистическую перспективу в терапии посредством которой мы можем помочь клиенту понять, что он или она не являются беспомощной жертвой, а индивидом со значительными способностями для адаптации и преодоления травмы.

Фокус Адлера в терапии всегда стоял на том, что делали его пациенты в данный момент. Lew и Bettner (1996), модель "Crucial Cs", которую мы с вами обсудили в начале лекции, предлагает бесценную рамку в терапии травмы, которая может прилагаться во всех ее фазах. Повторное построение личной и общностной связи, возвращение чувств и способности переживать перемены и смело преодолевать препятствия – все это является основными аспектами работы с травматическими переживаниями, которые могут привести к большим положительным изменениям и новым перспективам.

Известный термин "Посттравматический рост" Calhoun и Tedeschi (2006) подтверждает идею, что от переживаний ужасного страха и боли может наступить большое изменение личности. Травматические события, к сожалению, являются частью человеческого опыта. Независимо от этого, мы, как человеческие существа, тоже имеем замечательную возможность приспосабливаться и применять нашу находчивость для преодоления неприятностей, и при этом наш потенциал для Gemeinschaftsgefühl может найти выражение в самых мрачных местах.

Эти новые возможности, которые рождаются в процессе работы над травмой, поддерживают жизнеспособным самый важный элемент, необходимый в любой травматической терапии: Надежду.

1. **Стойкова, Ж**.(2007) *Възрастово психологическо консултиране*. Тракийски университет, Стара Загора
2. **Стойкова, Ж., А. Златева***.(2009) Консултиране и арттерапия*. . Стара Загора, Дъга плюс
3. **Стойкова Ж***.(2011) Психологическо консултиране-теории, модели, практики.* Тракийски университет.Медиа-СИСТЕМИ. Стара Загора
4. **Стойкова, Ж.,** Ф. Кс. Уолтън.(2011) *Подход към разбиране на ценностната система на клиента в първата консултативна сесия*. Тракийски университет. Медиа СИСТЕМИ. Стара Загора
5. **Ansbacher, H. L., & Ansbacher, R. R.** (Eds.). (1956). The Individual Psychology of Alfred Adler: A Systematic Presentation in Selections from his Writings. New York, Basic Books.
6. **Briere, J., & Scott, C.** (2006). *Principles of Trauma Therapy*: London: Sage.

7. **Calhoun, L.G., & Tedeschi, R.G.** (Eds.) (2006). *Handbook of Posttraumatic Growth: Research and Practice.* Mahwah, NJ: Erlbaum.
8. **Herman, J.** (1992). Trauma and Recovery. New York: Basic Books.
9. **Kfir, N.** (1989). Crisis Intervention Verbatim. Adlerian Workshops and Publications. New York:Hemisphere
10. **Levine, P**.(1986) Waking the Tiger: Healing Trauma. North Atlantic Books
11. **Levine, P.** (2010) In an Unspoken Voice. Berkeley: North Atlantic Books
12. **Porges, S.** (2013) Clinical Insights from the Polyvagal Theory: The Transformative Power of Feeling Safe. New York: Norton
13. **Lew, A., & Bettner, B.L.** (1996) *A Parent's Guide to Understanding and Motivating Children*. Newton Centre, MA: Connexions Press.
14. **Rothschild, B.** (2011), Trauma Essentials. New York: Norton & Norton.
15. **Schiraldi, G.R., (2009)** The Post-Traumatic Stress Disorder Sourcebook: A guide to healing and growth. 2nd edn. McGraw Hill
16. **Siegel, D. (2010).** The Mindful Therapist. New York: Norton & Norton.
17. **Strauch, I. (2001).** An Adlerian Reconceptualization of Traumatic Reactions. The Journal of Individual Psychology, 57, 246-258.
18. **Van der Kolk, B.A. (2002).** The Assessment and Treatment of Complex PTSD. In R. Yehuda (Ed.) Psychological Trauma.127-156.Washington, DC: American Psychiatric Press Inc.

Web sites:

American Psychiatric Association – DSM V www.dsm.org

Bessel Van der Kolk's web page: http://www.traumacenter.org

David Baldwin's Trauma Pages: http://www.trauma-pages.com/pg4.htm

Helping Traumatized children learn: www.massadvocates.org

International Society for the study of Trauma and Dissociation
http://www.isst-d.org

International Society for Traumatic Stress Studies
http://www.istss.org/resources/index.htm

National Institute for Clinical Application of Behavioural Medicine.
www.nicabm.com

Ricky Greenwald site focusing on children and trauma
http://www.childtrauma.com