**РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА ПСИХОЛОГА С ДЕТЬМИ, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИМИСЯ ВЫСОКИМ УРОВНЕМ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ**

Развивающая работа психолога с детьми, характеризующимися высоким уровнем школьной тревожности, может проводиться как в индивидуальной, так и в групповой форме.

При выборе формы работы с ребенком, мы, как правило, учи­тываем характер его тревожности. Если она так или иначе связана с одноклассниками, или же у учащегося наблюдаются затруднения в установлении и поддержании контактов со сверстниками, на пер­вом этапе целесообразно работать с ним индивидуально, и только достигнув определенного прогресса, включать ребенка в группо­вую работу (прежде всего, в работу по развитию коммуникативных навыков, которая может строиться в мини-группах, включающих 2-4 подобных детей).

Кроме того, опыт работы показывает, что в старшем подростко­вом возрасте индивидуальная форма работы предпочитается груп­повой самими учащимися, поскольку уровень развития рефлексии уже позволяет им говорить о чем-то очень личном, что не хотелось бы выносить на прилюдное обсуждение, а рассказать кому-то хо­чется. В отличие от детей помладше, десятиклассники и одиннад­цатиклассники (а в некоторых случаях и учащиеся восьмых-девя­тых классов), будучи ознакомленными с результатами фронталь­ной психодиагностики, могут сами обратиться за консультацией к психологу. Как правило, в рамках консультации, посвященной тем или иным проявлениям школьной тревожности, всплывают свя­занные с ней семейные или личные проблемы, которые не подле­жат оглашению перед одноклассниками или учащимися из парал­лельных классов.

В то же время, для многих учащихся с первого по восьмой-девятый класс группа может стать мощным ресурсом, позволяющим справиться со школьной тревожностью. Это связано с тем, что данная проблема является, по сути, эмоциональной, а пространство развивающей группы позволяет возникнуть эмоциональному ре­зонансу, способствующему разрядке (отреагированию) негативных эмоций и выработке эффективных стратегий поведения в тех или иных школьных ситуациях.

В следующих параграфах приведен общий алгоритм индивиду­альной работы с детьми, для которых характерна повышенная школьная тревожность, а также соответствующие программы груп­повой работы.

Следует отметить, что развивающую работу, направленную на создание условий для преодоления учащимися школьной тревож­ности, в тех параллелях, которые характеризуются изменяющейся социально-педагогической ситуацией (1, 5, 10 классы), следует проводить не раньше, чем во второй учебной четверти. Это связа­но с тем, что для учащихся перечисленных классов свойственно испытывать школьную тревожность, отражающую протекание адаптационного процесса. «В норме» к концу первой четверти у большинства первоклассников, пятиклассников и десятиклассников уровень школьной тревожности снижается до пределов возраст­ной нормы. Помощь психолога нужна только в том случае, когда снижения уровня школьной тревожности к этому времени не про­изошло.

**Индивидуальная работа по проблеме школьной тревожности**

Индивидуальная работа с учащимися, обладающими высоким уровнем школьной тревожности, поддается алгоритмизированию с большим трудом. Это связано с тем, что причины, вызвавшие школьную тревожность, а также формы ее проявления, очень «личностны». Поэтому мы можем привести только самый общий алго­ритм работы, который наполняется в каждом конкретном случае ситуационным содержанием.

Первый шаг в подобной работе — выявление причин, вызыва­ющих школьную тревожность у данного ребенка. Если ситуация позволяет, желательно использовать приемы опосредованной ра­боты со школьной тревожностью (это возможно в том случае, ког­да конкретный фактор, вызывающий школьную тревожность, можно устранить или минимизировать его влияние на учащегося). Собственно психологическая помощь необходима тогда, когда использованы все возможности воздействия на социально-педагогическую ситуацию развития учащегося.

Психологическую помощь детям с повышенным уровнем школьной тревожности можно представить в виде описанных ниже *этапов.*

1. Консультация с родителями и учителями по вопросам ока­зания поддержки ребенку в период работы с психологом. Не­обходимо обсудить следующие вопросы (Венгер А. Л., 2000): как создать для ребенка ситуацию успеха, как дозировать эмоциональные нагрузки, как оптимально организовать ре­жим дня.

2. Углубленная психодиагностика особенностей школьной тре­вожности данного ребенка (при необходимости).

3. Основная работа с учащимся, которая включает в себя акту­ализацию тревоги, ее разрядку (символическое уничтожение или преобразование) и выработку новых стратегий поведе­ния в тревожащих ситуациях (рисование, разыгрывание, для подростков — консультирование), при необходимости — включение в группу развития коммуникативных навыков или навыков уверенного поведения (Хухлаева О., 2002).

4. Закрепление результатов с помощью работы по созданию ус­ловий для повышения самооценки учащегося, его уверен­ности в себе.

5. Итоговая диагностика (диагностика результатов).

6. Итоговые консультации с родителями и учителями.

Важно отметить, что не все перечисленные этапы являются обя­зательными, и их прохождение в контексте работы с конкретным учащимся зависит от его индивидуально-психологических особен­ностей, а также от различных характеристик ситуации его развития.

Данный алгоритм может можно проиллюстрировать на приме­ре работы с Д. С, учеником 1-го класса. По итогам фронтальной диагностики уровня школьной тревожности, проводившейся в се­редине октября, когда «в норме» адаптационный период должен быть завершен, Д. попал в «группу риска» (для диагностики исполь­зовался проективный рисунок «Я в школе). Рисунок Д. приведен ниже (рис. 15).



Рис. 15. Рисунок Д. С. «Я в школе», октябрь.

Комментарий: «Меня вызывают к доске. Всегда только меня. А других никогда. Я не люблю ходить к доске»

Первое, что обращает на себя внимание на рисунке Д., — во всех подробностях прорисованная школьная доска. В кабинете, где учится первый класс, таких доски две — большая и маленькая, при­чем на верхнем ребре каждой закреплены иллюстрации к темам, которые разбираются на уроках. Все это нарисовано очень стара­тельно, однако в рисунке столь «любовно» изображенной доски проявляются все возможные признаки тревожности: слишком сильный нажим на карандаш, многочисленные стирания, исправ­ления, нарушение целостности рисунка (использована только пра­вая нижняя часть листа). Ни учителя, ни одноклассников на ри­сунке нет.

Приглашенная на консультацию мама *(этап 1)* рассказала, что Д. действительно панически боится именно школьную доску саму по себе. Отвечать у доски, стоять перед всем классом — это ситуа­ции, которые его не беспокоят. Сколько мама ни пыталась выяс­нить, что такого страшного в доске, Д. не мог сформулировать вра­зумительный ответ. В школу он ходит без особого удовольствия, с ребятами почти не общается, но учится нормально.

Маме сообщили, что Д. предложено посещать индивидуальные занятия, которые помогут ему справиться с этим непонятным и

нетипичным «страхом доски как таковой». В ответ мама сказала, что это, возможно, излишне, тем более что они, вероятнее всего, перейдут в другую школу — школу с углубленным изучением пред­метов художественно-эстетического цикла. По ее словам, Д. — очень художественно одаренный мальчик, и приходя домой, она, развивая его способности, сажает его за стол, кладет перед ним чистый лист бумаги и предлагает что-либо нарисовать, даже если тот утверждает, что сегодня у него нет настроения.

Этот рассказ мамы натолкнул на мысль о том, что доска для Д. Ассоциируется с этим ежедневным чистым листом, на котором в Обязательном порядке нужно «самовыразиться», даже если не очень хочется (впоследствии Д. подтвердил эту гипотезу следующей фра­зой: «На ней (доске) столько всего написать и нарисовать нужно, чтобы она была исписана!»).

В итоге Д. посетил четыре занятия с психологом, после чего все-таки был переведен в выбранный мамой художественный лицей. Несмотря на повторную консультацию, в ходе которой обсуждался вопрос о нецелесообразности (и даже опасности!) смены школы в Первом полугодии первого класса, мама решила, что ребенку лучше будет учиться там. К сожалению, мы не располагаем информацией о том, прижился ли Д. в новой школе, что с ним происходит сейчас. Об эффективности встреч Д. с психологом мы можем судить только косвенно, поскольку итоговая диагностика проводилась всего через неделю после завершения работы; очевидно, что этот срок явно не­достаточен для того, чтобы все, что происходило на занятиях, было ассимилировано ребенком. Тем не менее, его итоговый рисунок «Я в Школе» дает надежду на то, что занятия были эффективны.

На первом занятии Д. были предложены разные варианты ра­боты: рисовать, делать аппликации, играть в театр, просто играть вдвоем с психологом в разные интересные игры. К удивлению пси­холога, Д. выбрал именно рисование. Хотя, казалось бы, оно ему уже порядком надоело, вероятно, для него оно являлось одной из привычных форм взаимодействия со взрослыми.

На первом занятии в ходе предварительной беседы выяснилось, что Д. отчасти осознает свой «страх доски», но причины его сфор­мулировать не может. Он рассказал, что не любит подходить к до­ске, ему там неприятно стоять, потому что она слишком большая.

Д. было предложено нарисовать «самую страшную доску на све­те», а после сочинить по ней историю. Получилась доска, которая в поддень оживает и поедает тех первоклассников, которые не ус­пели спрятаться *(этапы 2—3, диагностика и проработка тревоги).*

Второе занятие началось с того, что можно сделать с этой «са­мой страшной доской». По сюжету, придуманному Д., самое страш­ное наказание для доски — это быть расчириканной. «Наказанная» доска была изображена, и остаток времени (около 20 минут) Д. по­святил размалевыванию того пространства рисунка, которое было доской, причем делал это с нескрываемой злостью. Со стороны казалось, что он мстит нарисованной доске.

После второго занятия выяснилось, что через две недели ребе­нок переходит в другую школу, поэтому пришлось в спешном по­рядке «заземлять» результаты, поскольку, по сути, в данный момент мы находились на этапе актуализации тревоги и ресурсов совлада-ния с ней.

Во время третьего занятия Д. получил возможность разрисовать мелом классные доски. Он проделал это очень эмоционально, по­стоянно комментируя свои действия, причем несколько раз, закон­чив, стирал с доски и начинал заново.

Во время четвертой встречи обсуждались достижения Д., а так­же вопрос о том, что делать с рисунками «самой страшной доски» и «наказанной доски». В итоге, первый был оставлен в подарок психологу, а второй забран Д. домой *(этап 4, выработка новых стра­тегий поведения).*

Итоговый рисунок «Я в школе» *(этап 5),* проведенный с целью оценки эффективности работы (как уже указывалось, через неде­лю после последнего занятия), приведен ниже (рис. 16).

Изображение доски заметно уменьшилось, ей отведено адекват­ное место в пространстве класса. В ее изображении отсутствуют выраженные признаки тревожности, проявившиеся в прошлый раз: сильный нажим, стирания. Доска закрашена более небрежно.

Появились изображения себя (за средней партой во втором ряду), одноклассников и учителя, которые характеризуются теми или иными признаками тревожности, однако их появление, в кон­тексте данного случая, скорее говорит о положительном результате работы с Д.: пространство школьной жизни для него субъективно расширилось, в нем оказались значимыми другие персонажи, по­мимо доски. Однако обратиться к особенностям взаимодействия Д. с одноклассниками и учителями не позволяли объективные вре­менные ограничения.



Рис.16. Рисунок Д. С. «Я в школе», ноябрь. Комментарий: «Я сижу на уроке, все решают задачу»

При работе с тревожными подростками, как правило, сохраня­ется тот же алгоритм, однако применяются другие методические средства, прежде всего методы психологического консультирова­ния.

Основные *этапы индивидуального консультирования тревожных подростков* включают (Кузнецова И., 2000):

1) поддержание (восстановление) позитивного самоотношения;

2) анализ проблемы, операционализацию ее проявлений, оп­ределение провоцирующих источников и причин;

3) постановку позитивной цели, описание желаемого поведения;

4) построение шагов роста (описание конкретных достижений через день, неделю, месяц);

5) уточнение параметров желаемого результата;

6) определение возможных ресурсов и союзников — тех, кто мо­жет помочь в достижении цели;

7) проработку возможных возвращений к старым формам по­ведения.

Естественно, что реальное оказание психологической помощи не всегда «вписывается» в существующие схемы и алгоритмы, нередко клиент по несколько раз возвращается на один и тот же этап консультационной работы или же «нарушает» их последователь­ность. Для примера опишем еще один случай из нашей школьной практики. Первый раз мы встретились с Таней (имя девочки изме­нено), ученицей восьмого класса, чтобы обсудить результаты тес­тирования, которое проходило у них в классе. Результаты обработ­ки «Шкалы тревожности» показали, что для Тани характерен вы­сокий уровень тревожности в сфере межличностных отношений. На наше предложение поработать с повышенной тревожностью девочка ответила согласием.

Таким образом, целью нашей работы можно считать снижение проявлений тревожности в сфере межличностных контактов.

Первая наша «рабочая» встреча состоялась через неделю и про­должалась примерно 40 минут. На наш вопрос о том, с чем именно Таня хочет поработать, она ответила, что ее беспокоят отношения с подругой. Девочку спросили о чувствах, которые она испытыва­ет. Таня рассказала о своем раздражении и описала те черты, кото­рые ее особенно раздражают в подруге. Затем была использована техника смены ролей. Тане предложили побыть подругой, а кон­сультант «стала» Таней. Находясь в роли своей клиентки, психолог «возвращала» ей те претензии, которые она предъявляла подруге, доводя их до абсурда. Это вызвало разрядку чувств: Таня много сме­ялась. Затем мы снова поменялись ролями. Теперь Таня была в своей роли, а консультант — в роли ее подруги. После нескольких минут диалога у клиентки возникли агрессивные чувства. Их было пред­ложено разрядить, используя технику «Потряси противника за гор­ло». Можно отметить, что Тане довольно трудно далось это упраж­нение, так как выполнять его пришлось с психологом, взрослым человеком.

На вопрос о том, что было важно в этой работе, Таня сказала, что ей было очень важно поделиться своими проблемами. Она чув­ствует облегчение от того, что смогла все рассказать. Также удалось частично разрядить тяжелые чувства по отношению к подруге и по-новому взглянуть на их отношения.

Следующая наша встреча была посвящена проблемам во взаи­моотношениях с женой старшего брата Тани — Олей (имя измене­но). Девочка испытывает ревность, когда видит, что ее мама и брат уделяют слишком много, по мнению Тани, внимания Оле. Таню очень раздражает, что Оля обращается к ней с просьбами помочь по хозяйству, ей кажется, что Оля не имеет на это право. На полу­ченной от клиентки информации и была построена наша работа. Mы снова использовали технику смены ролей. Находясь в роли Тани, психолог вела себя преувеличено «нагло», совершенно отка­зываясь выполнять поручения Оли, постоянно высказывала ей свои многочисленные претензии. Затем мы поменялись ролями. На про­тяжении довольно длительного времени психолог в роли Оли мо­ментально исполняла все желания, прихоти и капризы Тани, иногда Помогая ей разряжать сильные агрессивные чувства (Таня била пси­холога подушками). В процессе нашей работы разряжались силь­ные чувства: Таня много смеялась, громко кричала, сильно потела. После окончания работы Таня сказала, что чувствует сильное облегчение. Она отметила, что изменилось ее отношение к Оле: она поняла, что той трудно привыкать жить в новом доме. На вопрос о том, что Таня может сделать в своей реальной жизни, она ответила, что постарается чаще улыбаться Оле, больше с ней разговаривать.

На следующий день Таня неожиданно пришла к нам в кабинет вся в слезах. Отчаянно рыдая, она объяснила, что в классе на уроке ее стали обзывать одноклассники. Ей пришлось встать и уйти пря­мо посреди написания классного сочинения. Было необходимо как можно быстрее проработать ее чувства, чтобы дать клиентке воз­можность найти выход из создавшейся сложной ситуации. Внача­ле психолог постаралась поддержать Таню взглядом, прикоснове­нием и попросила ее не останавливать свои слезы. После того как она перестала плакать, мы обсудили создавшуюся ситуацию. Тане предложили нарисовать коллективный портрет ее обидчиков. За­тем девочка порвала и потоптала рисунок. Она делала это долго и с наслаждением. Затем Тане предложили перейти из позиции жерт­вы в позицию «экспериментатора». Для этого ее попросили завес­ти специальный блокнот и каждый день с научной точностью фик­сировать количество и содержание получаемых оскорблений, а так­же свою реакцию на них. Само это предложение явилось сильным противоречием: Таня очень много смеялась. Затем психолог пред­ложила девочке придумать как можно больше разных способов поведения в ситуации, когда тебя обзывают. Это упражнение по­могает справляться с чувством беспомощности. После этого Таня сказала, что чувствует себя гораздо лучше, и решила уйти.

Наша последняя консультация была посвящена проблемам вза­имоотношений с мамой. Работа шла по уже описанной выше схеме (техника смены ролей). Затем мы отработали технику «И-а», которая помогает справляться с агрессивными чувствами. Нако­нец, мы попросили Таню подробно рассказать о том, что ей нра­вится в своей маме, что она особенно любит.

После этой работы Таня сказала, что пока хочет остановиться. На наш вопрос о том, что дали Тане встречи с психологом, она от­ветила, что стала спокойнее и лучше чувствовать себя дома; она отметила, что ее «почему-то» перестали обзывать одноклассники, а когда один попытался это сделать, Таня повела себя совершенно не стереотипно: спокойно рассказала мальчику о своих чувствах, что сразу же прекратило конфликт.

Таким образом, можно отметить, что цель нашей работы была достигнута: удалось снизить проявления тревожности и дискомфор­та в сфере межличностных отношений. Косвенным подтвержде­нием эффективности нашей работы послужило и то, что после того, как мы расстались с Таней, к нам обратилась ее подруга с просьбой назначить время индивидуальной консультации.

В целом, можно отметить, что индивидуальная психологическая помощь учащимся, характеризующимся высокой школьной тре­вожностью, — это процесс, требующий от психолога творческого подхода, основанного на внимательном анализе всех особеннос­тей личности учащегося, а также социально-педагогической ситу­ации его развития.