

Светлана Кривцова, Наталья Дятко

ПРОФИЛАКТИКА ЛИЧНОСТНЫХ РАССТРОЙСТВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Теория и практика взаимодействия
с «трудными детьми»

ЛЕКЦИЯ № 2

Поведенческие проявления нарушений развития личности.

Диагностика мотивов «плохого» поведения:
метод, принципы и технология



№ газеты	Учебный материал
17	Лекция № 1. Ребенок как Person. Я, Самость, Самоценность у детей-дошкольников. Теоретические основы курса.
18	Лекция № 2. Поведенческие проявления нарушений развития личности. Диагностика мотивов «плохого» поведения: метод, принципы и технология. Контрольная работа № 1.
19	Лекция № 3. Составляем «Воспитательный план действий».
20	Лекция № 4. Привлечение внимания: описание поведения, стратегии воспитательного воздействия и принципы профилактики. Характеристики поведения, направленного на привлечение внимания.
21	Лекция № 5. «Власть и месть» как мотивы: описание поведения, техники экстренного педагогического вмешательства и принципы профилактики.
22	Лекция № 6. «Избегание неудачи»: описание поведения, техники воспитательного воздействия и принципы профилактики. Контрольная работа № 2.
23	Лекция № 7. Поддерживающие стратегии и направленное развитие самости. Понимание чувств и потребностей детей.
24	Лекция № 8. Как помочь детям и родителям вносить свой собственный вклад в общую деятельность. Способы привлечения родителей к профилактике и коррекции нарушений самости.
	Итоговая работа

Литература для чтения

1. *Кривцова С.В.* Тренинг «Учитель и проблемы дисциплины». М.: Генезис, 1997 и посл. издания.
2. *Смирнова Е.О.* Моральное и нравственное развитие дошкольников. Курс лекций. «Дошкольное образование»: ИД «Первое сентября», 2008.

ТРИ УСЛОВИЯ, ПРИ КОТОРЫХ САМОСТЬ РЕБЕНКА РАЗВИВАЕТСЯ

В практике дошкольного воспитания нарушения развития личности проявляются в «плохом» поведении детей. В «плохом» поведении ребенка всегда отражается попытка защитить себя от боли, которая имеет место, когда развивающаяся самооценочность не получает от взрослого взаимодействие необходимого качества.

Для того чтобы Я ребенка развивалось и становилось сильнее, нужны три условия: 1) уважительное внимание; 2) справедливая оценка; 3) признание безусловной ценности его личности. Эти условия может создать только взрослый, более зрелый человек. При нормальном развитии самости феномены «плохого» поведения, наблюдаемые в 4–5-летнем возрасте, к шести годам бесследно проходят. И закрепляются в личности в том случае, если даже при интенсивном общении и повышенном внимании качество взаимодействия не соответствует требуемому. Тогда процессы формирования самооценочности замедляются или полностью блокируются, а все силы ребенок начинает направлять на формирование защитных механизмов личности. Они-то и проявляют себя как нарушения личности разной степени тяжести. Дети дошкольного возраста еще не имеют ясной картины себя и развитого отрефлексированного достойного поведения — у них низкая самооценочность проявляется в тех самых феноменах эгоцентричного, агрессивного или зависимого поведения, в неспособности сопротивляться недостойному обращению с собой со стороны других детей, в жадности, зависти и властолюбии.

НАРУШЕНИЯ САМОСТИ: ПРОИСХОЖДЕНИЕ И РАЗНОВИДНОСТИ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ПСИХОТЕРАПИИ

Покажем это на примере формирования истерического личностного расстройства.

Ребенок показывает матери свой рисунок, а мама как-то очень бегло его просматривает, едва взглянув, говорит: «Положи куда-нибудь», — а позже выбрасывает рисунок в корзину для мусора. Это ранит ребенка. Он рисовал, старался, радостно пришел к матери, показал свою работу, но его работа не была увидена, не была оценена. Или ребенок говорит: «Я так хочу мороженого!» «Прекрати канючить (попрошайничать, капризничать и т.п.)!» — отвечает мать. Это ранит ребенка: его желаний, его потребностей не видят, не замечают, не принимают всерьез. Все было бы иначе, если бы мать сказала: «Ты знаешь, мороженое — это хорошо. Но сначала мы пообедаем, ты поможешь мне убрать, а потом съешь мороженое». Или: «К сожалению, я не могу купить тебе мороженое, ты ведь только-только переболел ангиной». Это не будет ранить ребенка. Конечно, он может почувствовать себя на какое-то время несчастным, но такой ответ матери не будет травмой, потому что ребенок может это **понять**. (Если, конечно, это не ложь. Истеричных людей часто обманывают, им часто лгут, поэтому у них отсутствует доверие.)

Какая картина себя складывается у ребенка, если с ним обходятся подобным образом? «Я? А что это такое? Я рисую, но это не имеет никакого значения. У меня есть желания, но они не имеют никакого значения. Никого это не интересует. Но если я «устрою театр», тогда я получу внимание, тогда меня увидят. Меня, конечно, могут ударить и наказать, но по крайней мере я не буду пустым местом... А может быть, кто-то обо мне и позаботится» — это картина себя человека с истерическим расстройством личности (или истерическими чертами, если травмирующие воздействия не так сильны).

Очень тяжело выносить чувство, что ты находишься среди людей и при этом тебя никто не видит, не обращает внимания, никто не ценит того, что ты делаешь. Человеку изначально присуща потребность в диалоге, во взаимообмене: без «Ты» «Я» становится одиноким. В детстве, когда способность к внутреннему диалогу еще не развита, дети часто чувствуют себя одиночками, им быстро становится скучно. И так важно, чтобы у них были эти чувства, потому что эти чувства их мотивируют к тому, чтобы заполучить то, что им необходимо для своего развития, — другого человека, диалог. Если родители сами имеют личностные расстройства или же слишком заняты чем-то, то у них нет ни чувствительности, ни понимания необходимости пойти навстречу ребенку. Тогда ребенок в своих персональных фундаментальных потребностях остается недоразвитым, и он ранен. Люди с истерическим личностным расстройством в течение своей жизни имели много такого опыта. «Если другие люди не обращают внимания на меня, почему же я должен себя замечать? И как бы я мог это сделать, если никто мне этого не показал?» — та-

ким образом, развивается дефицит, который связан с неспособностью *видеть себя самого*. Развивается огромная нужда «быть увиденным».

Ребенок «обходит» сам себя, не принимает себя всерьез, идет вонне, не может «оставаться у себя самого», потому что у себя самого никого нет. Этот дом пустой. И только извне есть ощущение, что он не один, в обществе, что у него кто-то есть. Здесь ребенок начинает вести себя так, чтобы на него обратили внимание. Он не может просто встать и попросить внимания, потому что для этого пока еще не сформировалось его ядро — *чувство, что я имею право сказать о том, что я хочу, что у меня есть право быть таким, каков я есть. Это право мне предоставили, признали за мной другие.*

Вот такого чувства у ребенка еще нет. И тогда психодинамика начинает защищать ребенка. Все симптомы истерического расстройства личности хотят только одного: обратить на себя внимание. Истеричный человек отправляет такое «послание» в мир: «Посмотрите на меня! Потому что если вы на меня не посмотрите, у меня будет чувство, что я — просто воздух, я — пустота, меня просто нет, я как будто растворяюсь, я больше не могу быть».

То, что чувствует ребенок, не просто неприятное чувство. Это — боль, которая ощущается витально: «Я не могу выжить! Я пропаду! Я должен в первую очередь сохранить свою собственную жизнь». Он, словно флюгер на ветру, поворачивается в сторону того, что сейчас является желаемым, развивается эгоцентризм.

Боль одиночества и пустоты, боль «неувиденности» другими, к сожалению, не успокаивается благодаря манипулятивному, требовательному поведению. И тогда у ребенка развивается определенная степень нечувствительности по отношению к себе. Он должен развить у себя определенную степень нечувствительности, так как такую большую боль выдерживать в течение продолжительного времени нельзя. Это стоило бы слишком больших сил.

Во всех личностных расстройствах затронута также и «Ты». Что переживают окружающие истеричного человека люди? Они чувствуют эту внутреннюю пустоту и потерянность истерика, видят постоянные преувеличения, «театр», манипулирование. И они говорят: «Он же и сам себя всерьез не принимает. Он говорит так, как хочет, чтобы было. Но он не говорит правду. Он хочет только произвести на нас впечатление». Позиция человека из окружения истерика: «Я же не могу это воспринимать всерьез. Для него речь идет только о нем самом. Я не дам ему украсть меня у меня самого. Поэтому я хочу защититься». И тогда окружающие люди отходят на дистанцию и тем самым «помогают» тому, чтобы проблема истеричного человека продолжала сохраняться. Так растет и становится стилем жизни личностное истерическое расстройство.

В детском саду присутствуют дети с разной глубиной проблем такого рода. Одни только учатся демонстративному стилю привлечения внимания, другие — виртуозы, пугающие силой потребности, креативностью и неразборчивостью в средствах в этом деле. И тем не менее все они составляют группу ПРИВЛЕКАЮЩИХ ВНИМАНИЕ. Это будет первый из мотивов нашей профилактической системы.

Остановимся на других видах личностных расстройств.

При нарциссическом расстройстве человек страдает от боли утраты «Я». Здесь основная проблема: «Кто я есть? Имеет ли то, что я есть, некую ценность?» Человек чувствует, что он сам не имеет ценности, что его нет. Он совсем не знает, кто он, и поэтому он создает себе некий эрзац через *обладание внешними предметами*. Он требует безусловного признания его ценности, чрезмерного восхищения. Рассмотрим подробнее начало формирования нарциссического типа личности на примере *жадных* детей.

Жадные дети. Неспособность делиться, агрессивная готовность отбирать свое и чужое — вот признаки жадности, которая появляется у всех детей в возрасте 5 лет и у некоторых остается в качестве асоциальной черты на долгие годы. Феноменологически анализируя феномен жадности, экзистенциальный психолог С.В. Кривцова пишет:

«Как человек чувствует себя рядом с тем, кто сейчас жадничает? Что со мной делает жадный?» (описание собственных чувств, возникающих рядом с феноменом, — «контактные чувства» — по Лэнгле, прилагающие чувства — по Шелеру).

1) Жадный человек вызывает противоречивые чувства. С одной стороны, я готов поделиться чем-то своим в угоду сильному желанию другого обладать этим, но с другой стороны, чув-

ствую угрозу и хочу защитить свое. Даже если человек сам не является жадным, он начинает быть бдительным в отношении своей собственности, которая находится под угрозой из-за жадности другого. 2) Трудно занять позицию по отношению к жадному, человек испытывает разную амплитуды «метания» — от «да возьми все, пожалуйста, только успокойся» до «сколько же можно, зачем тебе так много?».

Итак, жадность обладает способностью вовлекать окружающих в круг жадности, выступает катализатором собственнических настроений даже у нежадного, обостряет восприятие ситуации по шкале «справедливо — несправедливо» (может вызвать обиду), вызывает потребность в проведении границ и защите собственного, и в этой динамике противоречивых импульсов человеку, находящемуся рядом с жадным, трудно встать на устойчивую позицию по отношению к жадному и жадности.

Что чувствует жадный человек? Какие чувства заставляют становится жадным? (Если «убрать в скобки» собственные переживания и обратиться к жадному человеку, что мы почувствуем про него — дистантные чувства по Лэнгле, интенциональные — по Шелеру.)

Жадный человек неуверен в том, что он может получить желаемое, просто попросив об этом. У него есть чувство, что только он сам должен позаботиться о себе, другие люди этого не сделают. Даже если ситуация не угрожающая, никто не отнимает или не скаречничает, жадный привычным образом не просит, а требует, как будто бы движимый мощным импульсом, обнаруживающим ощущаемый дефицит чего-то не насыщаемого. Жадный не перестает быть жадным, получив то, что он хотел, вернее, потребность насыщается на очень короткое время. Жадный испытывает острое чувство нужды, делающее его временно слепым в отношении окружающих условий и людей. Оно подчиняет его и направляет в сторону получения того, в чем он нуждается, любой ценой.

Собственная динамика чувств при жадности может быть описана следующим образом:

острое чувство: *чего-то не хватает* —> *тоска в связи с самим собой (ощущение потери самости: «Я хуже других, я — белая ворона», «Я одинок»)* ->

импульс — избавиться от этой тоски, пережив обладание чем-то ->

переживание: *без этого «иметь» невозможно «быть», без этой конкретной вещи я навсегда останусь не имеющим ценности и чужим всем и себе или у меня хотят отобрать \ меня хотят лишить меня самого* ->

импульс: *любыми средствами защищать себя (не отдавать вещь \ добиваться вещи)* —>

радость обладания не проживается или проживается в форме злорадства: через сравнение себя обладающего с другими не обладающими: *я выше других* ->

новый виток напряжения в ситуациях, провоцирующих потерю самости (ситуации оценивания, критики, сравнения с другим) вновь смутными подозрениями, что, по сути, ничего не изменилось (тоска осталась).

Самое глубокое болезненное чувство жадного: *сам по себе, без специальных усилий по приобретению необходимого, я не имею ценности*. Способ защититься от этого следующий: *чтобы быть кем-то, я должен иметь что-то, чего нет у вас всех, и этим превзойти вас всех*.

Что по своей сути представляет жадность? На этот вопрос можно ответить, опираясь на впечатления, полученные на первых двух шагах и внося их в контекст имеющихся ранее знаний.

Содержание феномена жадности тесно связано с неуверенностью в собственной ценности. Ценность собственного не ощущается непосредственно, а лишь через обладание чем-то, что позволит ощутить себя хорошим, лишь при условии, что другие хуже, так как не имеют этого. Логика жадности: мне это нужно настолько сильно, насколько я чувствую себя потерявшим самость (обиженным, униженным, незамеченным), потому что, если у меня это есть, то я снова имею ценность. *Таким образом, жадность — это один из нездоровых (патологических) психологических механизмов защиты неуверенной самости (наряду с завистью, хвастливостью, ревностью и др.), который очевидно формируется не одномоментно, а во времени, и оказывает искажающее воздействие на процессы диалогического обмена личности с миром с самой собой»* (Кривцова, 2008).

Жадность часто неверно относят к возрасту двух лет, когда в речи детей постоянно звучат эмоционально наполненные «Это моя игрушка», «Моя кукла!», «Моя мама». В действительности

признаков жадности здесь нет, скорее — ликование впервые обнаружившей себя самости. Самость узнает себя в том, что мне принадлежит, что окрашено теплым светом имеющего ко мне лично отношения. Поэтому дети 2–3 лет охотно делятся и уступают. Но вот те из них, кто не прошел горнило 5-летней стадии потребности в высоком самоуважении, проявляют следующие неприятные черты. Стараются проявлять социально-одобряемые формы поведения, ориентируясь на положительную оценку: «Я дам Кате конфету, потому что хорошие дети всегда делятся с тем, кому не дали», — но при отсутствии рядом взрослого и не подумают помочь или поделиться.

Ребенок делится не тем, что нужно другому ребенку, придумывает какие-то особые условия, часто требует, чтобы его просили по нескольку раз (как в рассказе В.Осеевой «Синие листья»).

Ребенок прагматически подходит к ситуации: сначала я сделаю и получу все, что мне надо, а потом дам что-то тебе. Высокая конкурентность, объектное отношение к другим детям, зависимость от высокой оценки взрослых (не сверстников) и большая заинтересованность таких детей в обладании вещами являются маркерами раннего нарциссического личностного расстройства.

Потребность в контроле над ситуацией и манипулятивном установлении власти над ней может быть первым явным маркером формирования нарциссического типа личности. В нашей программе по профилактике мы детей с разной степенью выраженности этого мотива отнесем к типу ВЛАСТОЛЮБЦЕВ. Власть — вот подспудный мотив их отношений с вами и со сверстниками, да и родителями тоже.

При пограничных расстройствах человек испытывает боль в связи с ранениями, обидами, связанными с отношениями. Например, если отношения неожиданно и непонятным образом были прерваны, если его неожиданно сильно оттолкнули, если в отношениях он пережил насилие. Такой ребенок задает вопрос: «Кто я есть, раз со мной так обращаются?» У него возникает чувство, что если другой отвернется, то он с утратой этих отношений утратит себя и жизнь в себе, он распадется. Но самая глубокая боль — это боль утраты отношений с самим собой, как результат всего предыдущего опыта. Он себя не чувствует, когда он находится сам с собой, наедине с собой, ему становится смертельно пусто. *При параноидальном расстройстве* человек страдает от пустоты. Эта боль связана с тем, что этого человека рассматривают только как функцию. Последние два типа — пограничное и параноидальное личностные расстройства проявляются в дошкольном возрасте многообразными примерами МСТИТЕЛЬНОГО поведения. Мотив — агрессивное желание отомстить за нанесенную обиду.

Таким образом, вы смогли выделить три рабочих типа МОТИВОВ поведения детей: ПРИВЛЕЧЕНИЕ ВНИМАНИЯ, ВЛАСТЬ И МЕСТЬ.

Отметим, что к нарушенной самости ребенка приводят такие «стратегии воспитания», как: игнорирование, обесценивание, злоупотребление, соблазнение, насилие, но также и чрезмерное восхваление, нарциссическое любование, воспитание по типу кумира семьи. Во всех этих случаях ребенка не видят в его сущности и нуждах. Чтобы защититься от боли утраты себя, ребенок становится агрессивным или зависимым, то есть начинает «плохо» себя вести.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТИПОЛОГИЯ МОТИВОВ НАРУШЕНИЯ ПОВЕДЕНИЯ

Нарушая дисциплину, ребенок-дошкольник чаще всего понимает, что ведет себя неправильно, но не понимает, что за этим нарушением стоит одна из четырех целей.

1. **Привлечение внимания** — некоторые дети выбирают «плохое поведение», чтобы получить особое внимание взрослого. Они все время хотят быть в центре внимания, не давая воспитателю проводить занятия, другим детям играть или слушать взрослого.

2. **Власть** — некоторые дети «плохо» ведут себя, потому что для них важно быть главными. Они пытаются установить свою власть над воспитателем, группой. Часто они демонстрируют своим поведением: «Ты мне ничего не сделаешь» — и разрушают тем самым установленный в группе порядок.

3. **Месть** — для некоторых детей целью (часто неосознанной) становится месть за реальную или вымышленную обиду. Мстить они могут кому-то из взрослых, детей или всему миру, который «так несправедлив к ним».

4. **Избегание неудачи** — некоторые дети так боятся поражения, неудачи, что предпочитают ничего не делать. Им кажется, что они не удовлетворяют требованиям воспитателя, родителей

или своим собственным чрезмерно завышенным требованиям. Они часто мечтают, чтобы их оставили в покое, и остаются в изоляции, неприступные и «непробиваемые» никакими методическими ухищрениями педагога.

Классификация, положенная в основу этого практичного подхода, создана в рамках психологической школы Альфрида Адлера, ее автор — ученый-педагог и психолог Рудольф Дрейкурс. Дрейкурс перевел в психолого-педагогический план тот опыт, который ранее присутствовал только в психотерапевтической практике. Он смог перевести содержания индивидуальной психотерапии на язык нормальной воспитательной работы в педагогическом учреждении.

Эта классификация не ставит диагнозов. Зато она четко направлена на выбор воспитательной стратегии, на будущее. Определение мотива не ставит на ребенка «крест», скорее, обозначает условия роста.

Хороший воспитатель принимает ребенка всерьез, регулярно и «плотно» им занимается, а следовательно, дает ему то, что нужно для предупреждения патологической формы развития его личности.

ПРИНЦИПЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

Все, что было описано выше, важно для понимания природы нарушений личности. Но эти знания не предполагают, что воспитатель дошкольного образовательного учреждения или даже психолог должны ставить диагнозы. Речь идет только о том, как выстроить работу педагогов, чтобы она стала подлинной профилактикой возможных нарушений личности в дошкольном возрасте, как помочь ребенку справиться с собой, если он уже ведет себя плохо.

Как реагирует на «плохое» поведение конкретный воспитатель, зависит от «*философии дисциплины*», которую он — осознанно или нет — реализует в своей деятельности. Рассмотрим три таких подхода.

Первый подход можно назвать «*руки прочь*». Педагоги, которые придерживаются позиции невмешательства, считают, что дети постепенно, по мере взросления сами научатся управлять своим поведением, контролировать себя и принимать верные решения. Такие психологи и воспитатели пытаются разъяснить ребенку, что случилось, когда все уже случилось. Программа дисциплины с точки зрения этого подхода сводится к обучению навыкам общения: эмпатическому слушанию, отражению чувств и др.

Второй подход — подход «*твердой руки*». Педагоги, которые придерживаются этого подхода, верят в то, что внешний контроль совершенно необходим для воспитания. Они, как начальники, требуют, командуют, направляют. Их программа дисциплины предполагает овладение навыками манипулирования детьми ради их же блага. Основные методы воздействия — угрозы и шантаж: «Если ты не замолчишь, я...» (далее называется наказание, связанное с хорошим знанием «слабых мест» каждого ребенка).

Третий подход по аналогии с двумя предыдущими можно назвать «*возьмемся за руки*». Педагоги, которые придерживаются этого подхода, считают, что конкретные поступки детей — это результат действия обеих сил: и внутренних побуждений, и внешних обстоятельств. Такие педагоги берут на себя трудную роль ненавязчивого лидера, каждый раз подталкивающего ребенка к необходимости осознанного **выбора**. Они включают своих воспитанников в процесс установления правил. Их программа дисциплины строится на позитивных взаимоотношениях с детьми и повышении их самоуважения с помощью стратегии поддержки.

Представленная здесь программа реализует третий подход в отношении нарушений дисциплины, происходящих в стенах детского сада. Она учит действовать рука об руку с детьми, родителями и коллегами, объединяясь не для разработки планов наказания, а для реализации плана развития личности каждого ребенка. В основе такого партнерского подхода к проблемам дисциплины лежит **качество** взаимодействия «взрослый — ребенок».

КОНСТРУКТИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ РЕБЕНКА И ВЗРОСЛОГО

Критериями конструктивного взаимодействия, как мы уже сказали выше, будем считать такое общение, в котором ребенка увидели (он получает внимание), оценили (справедливая оценка) и вступили с ним в диалог с предельным уважением к его ранимой личности, ясно и

деликатно дали понять, какое впечатление он произвел своим поведением или своими талантами, но вместе с тем также и то, что, несмотря на его ошибки или успехи, он принят и любим просто потому, что он это он. Из такого взаимодействия ребенок выходит лично более сильным, более спокойным и ясным, хотя эти феномены могут проявиться и не немедленно.

Мы, педагоги, предъявляем к воспитанникам определенные требования и ожидаем, что поведение детей будет им соответствовать. То, что в школе к ребенку будут предъявляться особые требования, внушают ему и родители, и детский сад. Но есть и другая сторона — чего от нас, воспитателей, учителей, просто взрослых ожидает ребенок? Взаимодействие педагога и детей в стенах образовательного учреждения — это всегда «улица со встречным движением»: мы относимся к детям, ожидая от них определенного отношения, и они относятся к нам, ожидая от нас... Но чего? Ответ на этот вопрос становится просто интригующим, когда отношение ребенка к педагогу выражается в форме конфликтного, «плохого поведения», неприятной выходки, серьезного проступка.

Чтобы грамотно строить конструктивное взаимодействие с нарушителем дисциплины, необходимо:

1. Распознать истинную цель проступка.
2. В соответствии с нею выбрать способ, чтобы немедленно вмешаться в ситуацию и прекратить выходку.
3. Разработать стратегию своего поведения, которая привела бы к постепенному снижению числа подобных проступков у этого ребенка в будущем.
4. Понять, какие социальные умения и навыки не сформированы у ребенка, и что приводит к нарушениям поведения.

Программа психолого-педагогического сопровождения детей с поведенческими проблемами обучает всем четырем типам навыков. Она содержит методику точного определения скрытой цели любого нарушения дисциплины в детском коллективе, а также предлагает разнообразные приемы партнерского взаимодействия в ситуациях нарушения дисциплины. Эта программа не ограничивается сиюминутным прекращением плохого поведения. Она идет дальше, предлагая способы создания позитивных взаимодействий, формирующих высокое самоуважение ребенка.

Программа учит не только исправлять (корректировать) поведение, но и формировать, строить личность. Работа по программе позволяет устанавливать хорошие отношения не только между воспитателями и детьми, но также между воспитателями и родителями и между воспитателями и администрацией ДОУ. Это важно, так как участники воспитательного процесса, сталкиваясь с нарушениями дисциплины, часто начинают играть в игру «Кто виноват?». Каждому хочется указать пальцем на кого-то или что-то, что является причиной произошедшего. Обычно такими причинами выступают родители, алкоголизм, современная музыка, телевидение, социальные проблемы, наркотики, преступность. В игре «Кто виноват?» нет победителей: все игроки остаются внутри проблемы, не продвигаясь к какому-то положительному решению. Все чувствуют свою правоту и в то же время боятся повторения «плохого» поведения.

Задание воспитателю:

1. Какие условия необходимы для развития Я ребенка?
2. Что происходит, если эти условия не выполняются? Почему?
3. Согласны ли вы с тем, что за качество взаимодействия (диалога) отвечает взрослый: воспитатель или родитель, а не сам ребенок? Почему?
4. Перечислите мотивы, которые, как правило, определяют «плохое» поведение ребенка.
5. Дайте характеристику трем подходам к работе с детьми, которые плохо себя ведут. С какими подходами вы сталкивались в своей практике? Какой подход обычно реализуете сами?
6. Детям, которые демонстрируют неадаптивное поведение, недостаточно сопровождающего отношения взрослых. Что им нужно еще и почему?