**Дипломная работа на тему:**

«**Народные сказки, как средство воспитания культуры поведения детей старшего школьного возраста»**

**2002год**

|  |  |
| --- | --- |
| **Содержание****Введение.****Глава 1.** Теория сказки и психотерапевтической метафоры.* 1. Традиции использования фантазии, образов и сказочных текстов
	2. Роль и место сказкотерапии в работе с ребенком.
	3. Технические возможности сказки и метафоры.
		1. Диагностические возможности сказки.
		2. Сказка и метафора, как коррекционный прием.

**Глава 2.** Полоролевая идентификация и формирование полоролевых стереотипов у детей.**Глава 3**. Использование сказки для диагностики формирования полоролевых стереотипов.3.1. Организация работы3.1.1. Планирование: определение целей и задач, выбор средств работы.3.1.2. Необходимые знания и умения, ограничения и трудности метода.3.2. Результаты диагностики особенностей формирования полоролевых стереотипов.3.3. Выводы и рекомендации.**Заключение.****Приложение.****Список используемой литературы** | СТР3661726263947626262666971768299. |

**Введение.**

Представления ребенка о "мужественности" и "женственности" и о мере своего собственного соответствия этим критериям зависят от культурных норм и влияния окружающих людей. Девяностые годы вели в моду эстетику суровой правды жизни, сексуальной альтернативы взамен лоска и культа здоровых семейных ценностей восьмидесятых. Традиционная система взаимоотношений полов и связанная с ней дифференциация половых ролей, безусловно, переживают кризис. С одной стороны - жалобы на дискриминацию женщин. С другой - тревога по поводу растущей "феминизации" мужского характера, подрыва "мужского" начала в семье и обществе. В отечественной посттоталитарной культуре наибольшей насущной целью должно стать восстановление мужского через культивирование отчетливо женского.

Нормальное биологическое развитие еще не делает человека мужчиной или женщиной в социально-психологическом и личностном смысле. Для этого биологические характеристики должны быть дополнены психологическим полом (включающим чувство и осознание своей половой принадлежности, систему половых ролей и т.д.).

***Новизна*** данной дипломной работы заключается в том, что метод, уже имеющий глубокое теоретическое обоснование, применяется для работы с отдельной проблематикой. Сказки, терапевтические метафоры и истории - модная на сегодняшний день тема. Психологи, психотерапевты, педагоги разных теоретических ориентаций все чаще используют сказку, рассказ, притчу в своей работе. Применение сказки для диагностики формирования полоролевых стереотипов ранее в психолого-педагогической литературе не рассматривалось.

В работе рассмотрены диагностические возможности сказки в целях анализа усвоения ребенком половой роли, выработки половой идентичности и особенностей формирования полоролевых стереотипов.

Данная дипломная работа, на наш взгляд, стоит внимания не только психолога, имеющего дело с детьми, но и педагога-практика, а также любого вдумчивого родителя. Именно контекст профессионального использования метода придает ему окончательный смысл и определяет результат.

***Предметом*** исследования будут являться возможности и способы диагностики и коррекции с помощью сказки и психотерапевтической метафоры. Чтобы не делать работу излишне широкой, в практической (экспериментальной) части мы ограничились рассмотрением только диагностических возможностей. Коррекционная работа, на наш взгляд, требует специальных знаний, умений и навыков; кроме того, результат данного метода коррекции отложен во времени и трудно измеряем.

Поэтому ***целью*** дипломной работы является основанное на теоретическом обосновании метода рассмотрение применения сказки для диагностики особенностей формирования полоролевых стереотипов, а также выработка путей дальнейшей коррекционной работы с ребенком.

В настоящей дипломной работе мы ставили следующие задачи:

* привести литературно-критический обзор традиций использования фантазии, образов и сказко-творчества ребенка для выявления особенностей его развития;
* рассмотреть возможности, ограничения, сферу применения, особенности методов работы со сказкой;
* раскрыть основные способы диагностики развития ребенка с помощью сказки; дать теоретическое обоснование технических возможностей методов;
* рассмотреть факторы, влияющие на процесс усвоения ребенком половой роли и формирования полоролевых стереотипов;
* рассмотреть использование сказки для выявления индивидуальных отклонений от полоролевых стереотипов у детей, наметить пути дальнейшей диагностической и коррекционной работы.

В работе с уважением используется предшествующий опыт: работы Юнга К. Г., Фрейда З., Адлера А., изучающие психологию души, как психологию воображения; работы В. Я. Проппа, посвященные морфологии сказки; современные учения, связанные с НЛП (Милис Д., Кроули Р., Гордон Д. и др.), а также ***теоретическая платформа*** и идеи ученых-лингвистов, психологов, психотерапевтов, историков. Теоретическое обоснование механизмов формирования половой идентичности и выработки полоролевых стереотипов опирается на глубокие теоретические исследования Кона И. С., архетипическую психология Юнга К. Г. и другие теории и учения.

Таким образом, гипотеза в общем виде выглядит так: сказку и метафору, как один из методов работы с ребенком, можно использовать для диагностики и коррекции развития ребенка. В частности, сказка может быть успешно использована для диагностики процесса усвоения ребенком половой роли и особенностей формирования полоролевых стереотипов у детей 7 - 12 лет.

При интерпретации и анализе сказко-творчества ребенка можно выявить индивидуальные особенности формирования полоролевых стереотипов.

**Глава 1. Теория сказки и ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ метафоры.**

**1.1. Традиции использования фантазии, образов и сказочных текстов.**

Сказка сохраняет в своих недрах следы древнейшего язычества, древних обычаев и обрядов. Изучение атрибутов, то есть совокупности всех внешних качеств персонажей, придающих сказке ее яркость, красоту и обаяние, дает возможность научного толкования сказки [21]. С исторической точки зрения это означает, что волшебная сказка в своих морфологических основах представляет собою миф.

"Наша деятельность в значительной мере относится к сфере риторики творчества, под которой видится непреодолимая сила воображения, запечатленная в словах, в искусстве говорить и слушать, писать и читать", - пишет Дж. Хиллман о психоанализе, как реализации вымыслов в сфере творчества, которая означает созидание с помощью воображения, обличенного в словесную форму [31, с. 6].

В рамках такого подхода психология характеризуется, как психология души, являющаяся также и психологией воображения, такой психологией, которая опирается на процессы воображения, а не на физиологию мозга, структурную лингвистику или анализ поведения. Другими словами, это психология, которая признает существование поэтической основы сознательного разума.

От Фрейда мы узнали, что литературное воображение реализуется непосредственно в исторической реальности. Юнг же свидетельствует, что это литературное воображение реализуется непосредственно в нас самих. Как ни странно, поэтические и драматические вымыслы составляют содержание нашей психической жизни. Наша жизнь в душе есть жизнь в воображении.

Формируя свой опыт, Юнг пишет: "Образ есть психическое. Каждый психологический процесс есть образ и "создание образов"... Поэтому эти образы столь же реальны, как и вы сами" [31, с.92]. образ характеризуется спонтанностью и первичностью, это исходный факт, и поэтому в нем непосредственно проявляется сама душа. При рассмотрении вымыслов мы наблюдаем проявление нашей психической энергии и принимаем в них участие. Юнг отмечает, что эти образы составляют содержание нашей души, и поэтому они единственные данные, получившие непосредственное представление. Все остальное - мир, другие лица, наши тела - передается сознанию опосредованно уже с помощью образа, - поэтического, полученного по наследству фактора. Эти образы архетипической фантазии оказывают воздействие на все, что бы мы ни говорили о мире, других лицах и телах. В наших восприятиях, чувствах, мыслях и поступках неизменно присутствуют боги, демоны и герои. Эти вымышленные личности определяют, как мы видим, чувствуем и поступаем; воображение структурирует все существование.

Сказанное приводит к архитипической психологии: отражение факторов субъективной фантазии осуществляется непрерывно - распознание образов и их непрерывной деятельности во всех наших реальностях. Как утверждал Юнг, "психическое каждый день создает реальность. Единственное слово, которое я могу использовать для обозначения подобной деятельности, - это фантазия... Поэтому слово фантазия наиболее ясно выражает специфическую деятельность психического" [31, с.93].

Существует много теорий, рассматривающих динамику творческого процесса игры и воображения у детей. Но прежде чем приступить к их рассмотрению, необходимо указать четыре основные формы, которые связывают деятельность воображения с действительностью [5, с.8-19].

1. Всякое создание воображения всегда строится из элементов, взятых из действительности и содержащихся в прежнем опыте человека. Научный анализ самых отдаленных от действительности и самых фантастических построений, например, мифов, сказок, легенд, снов и т. п., убеждает нас в том, что самые фантастические создания представляют собой не что иное, как новую комбинацию таких элементов, которые были почерпнуты, в конечном счете, из действительности и подверглись искажающей или перерабатывающей деятельности нашего воображения.

Избушка на курьих ножках существует, конечно, только в сказке, но элементы, из которых построен этот сказочный образ, взяты из реального опыта человека, и только их комбинация носит след сказочного, то есть не отвечающего действительности, построения. Таким образом, воображение всегда строит из материалов, данных действительностью.

1. Воображение является необходимым условием почти всякой умственной деятельности человека, выполняет важную функцию в поведении и развитии человека, становится средством расширения опыта человека.
2. Эмоциональная связь, которая проявляется двояко:

А. Всякая эмоция, всякое чувство стремится воплотиться в известные образы, соответствующие этому чувству. Эмоция обладает, таким образом, как бы способностью подбирать впечатления, мысли и образы, которые созвучны тому настроению, которое владеет нами в данную минуту. Образы фантазии служат внутренним выражением для наших чувств. Горе и траур человек знаменует черным цветом, восстание - красным, спокойствие - голубым. Образы фантазии и дают внутренний язык для нашего чувства. Это чувство подбирает отдельные элементы действительности и комбинирует их в такую связь, которая обусловлена изнутри нашим настроением.

Б. "Все формы творческого воображения, - говорит Рибо, - заключают в себе аффективные элементы". Это значит, что всякое построение фантазии обратно влияет на наши чувства, и если это построение и не соответствует само по себе действительности, то все же вызываемое им чувство является действительным, реально переживаемым, захватывающим человека.

1. Построение фантазии может представлять собой нечто существенно новое, не бывшее в опыте человека и не соответствующее какому-нибудь реально существующему предмету.

Как видно из того, что сказано выше, воображение является сложным по своему составу процессом, и в задачу работы не входит его психологический анализ. Остановимся лишь коротко на некоторых моментах, входящих в состав этого процесса [5, с. 20-25]. "То, что мы называем творчеством, есть обычный только катастрофический акт родов, явившийся в результате очень долгого внутреннего вынашивания и развития плода", - утверждает Выготский Л. С. [5, с. 20].

В самом начале процесса всегда стоят внешние и внутренние восприятия. То, что ребенок видит и слышит, является первыми опорными точками для его будущего творчества. Он накапливает материал, из которого впоследствии будет строится его фантазия. Далее следует сложный процесс переработки этого материала. Данные в действительности впечатления видоизменяются, увеличивая или уменьшая свои естественные размеры. Страсть детей к преувеличению имеет очень глубокие внутренние основания. Эти основания заключаются большей частью в том влиянии, которое оказывает наше внутреннее чувство на внешние впечатления. Дети преувеличивают потому, что хотят видеть вещи в преувеличенном виде, потому что это соответствует их потребности, их внутреннему состоянию. Страсть детей к преувеличению прекрасно запечатлевается в сказочных образах.

Полный круг деятельности творческого воображения завершается, когда воображение воплощается, или кристаллизируется, во внешних образах. Протекание этих процессов зависит от нескольких факторов.

Важнейшим фактором, как отмечает Выготский Л. С., является потребность человека в приспособлении человека к окружающей среде: "В основе творчества всегда лежит неприспособленность, из которой возникают потребности, стремления и желания" [5, с. 24].

Таким образом, деятельность воображения зависит от опыта, от потребностей и интересов, в которых эти потребности выражаются. Зависит оно также и от традиций, то есть от тех образцов творчества, которые влияют на человека, от окружающей среды. Исследования последних лет отмечают наличие у воображения двух аспектов: компенсаторного и творческого. Ребенок дает волю фантазии, чтобы уйти от неприятной ситуации или утолить нереализованное желание. С другой стороны, воображение дает простор творческим способностям ребенка. Воображение является для ребенка как источником веселья, так и отражением его внутренней жизни: затаенных страхов, невысказанных желаний и нерешенных проблем. Кроме того, детские фантазии - это один из способов научиться как вести себя в реальном мире, происходящий в процессе проигрывания ролей.

Если мы рассмотрим классические сказки, из которых соткано детство ребенка, с точки зрения их терапевтического воздействия, то заметим в них ряд общих черт:

1. Они воплощают в метафорической форме конфликт главного героя.
2. Воплощают подсознательные процессы в образах друзей и помощников (представляющих возможности и способности главного героя), а также в образах разбойников и разного рода препятствий (представляющих страхи и неверие героя).
3. Создают в образной форме аналогичные обучающие ситуации, где герой побеждает.
4. Представляют метафорический кризис в контексте его обязательного разрешения, когда герой преодолевает все препятствия и побеждает.
5. Дают герою осознать себя в новом качестве в результате одержанных побед.
6. Завершаются торжеством, на котором все отдают должное особым заслугам героя.

Морфологически волшебной сказкой может быть названо всякое развитие от вредительства или недостачи через промежуточные функции к свадьбе или другим функциям, использованным в качестве развязки [22].

Для изучения сказки важен вопрос, что делают сказочные персонажи, а вопрос кто делает и как делает, - это вопросы уже только привходящего изучения [22, с. 24]. Функции действующих лиц представляют собой основные части сказки. Под функцией понимается поступок действующего лица, определяемый с точки зрения его значимости для хода действия.

Как уже было отмечено, в основе сказки всегда лежит метафора. Метафора - это вид символического языка, который в течение многих столетий используется в целях обучения и передачи информации.

В современной лингвистико-философской литературе термин "метафора" употребляется в трех значениях: во-первых, метафора - слово с переносным смыслом; во-вторых, метафора - это один из тропов наряду с метонимией, синекдохой, оксюмороном и другими; и, наконец, метафора - это любое языковое выражение (слово, словосочетание, предложение, некоторый текст) с переносным смыслом, в этом случае метафорой можно назвать пословицу, сказку, идиому, притчу, целый роман [1, с. 73-85].

В литературных аллегориях, поэтических образах, произведениях сказочников используется метафора, чтобы выразить определенную мысль в непрямой и от этого, как ни парадоксально, наиболее впечатляющей форме. Эту силу воздействия метафоры чувствуют все родители, дедушки и бабушки. Увидев погрустневшим личико ребенка, они спешат утешить его, рассказав какую-нибудь историю, с которой ребенок может интуитивно соотнести и себя.

Рассмотрим ряд теорий, охватывающих философские, психологические и физиологические взгляды на природу метафоры [1; 7; 16; 28; 29].

Главным инструментом обучения для восточных философов разных направлений была метафора. Они отдавали предпочтение этому методу косвенного воздействия, потому что понимали, что ученики воспринимают процесс обучения как нечто подчиненное законам логики и разума. Именно это обстоятельство может помешать успешному обучению.

"Просветление" заключается в нас самих, считают восточные мудрецы. Не надо мучатся в поисках значения, надо лишь разобрать наносы, отделяющие просветление от его восприятия человеком, и лучший для этого способ - метафора. Понятие "просветление" относится к миру взрослого человека и основано на его опыте. Познание ребенком мира и есть просветление в чистом и непосредственном виде. Потому что дети живут данным мгновением, погружены в него и воспринимают происходящее вокруг всем своим чувственным миром.

В основе теории К. Г. Юнга лежит символ. Он, как и метафора, передает нечто большее, чем представляется на первый взгляд. Юнг считал, что вся картина нашего психического мира опосредована символами. С их помощью наше "Я" проявляет все свои грани, от самых низменных до высочайших. Юнговское определение символического удивительным образом совпадает с существующими определениями метафор.

Основной ролью символа, по мнению Юнга, является выражение архетипа. Архетипы - это врожденные элементы человеческой психики, отражающие общие модели чувственного опыта, выработанные в ходе развития человеческого сознания. Иначе говоря, архитипы - это метафорические прототипы, представляющие многочисленные этапы эволюции человечества. Для Юнга архитипы - "живые психические силы", не менее реальные, чем наши тела.

Существует много способов выразить или воссоздать архитип, наиболее распространенные из них - сны, мифы и сказки. В этих особых областях деятельности сознания неуловимый архетип обретает осязаемую форму и воплощен в действии. Сознательный ум внимает некой истории с определенной последовательностью событий, смысл которой усваивается полностью только на подсознательном уровне. Архетип облекается в метафорические одежды (Юнг использует здесь термин иносказания), которые помогают ему выйти за пределы понимания обычного бодрствующего сознания.

Сила воздействия символов заключается в их "нуминозности" (numinositi, от латинского numen - божественная воля), ибо они вызывают в человеке эмоциональный отклик, чувство благоговейного трепета и вдохновения. Для Юнга символы являются той животворной силой, которая питает психику и служит средством отражения и преобразования жизни.

В предпринятом обзоре трудов известных психологов и психотерапевтов достойное место нашли работы Шелдона Коппа. В своей книге "Гуру: метафоры от психотерапевта", написанной в 1971 году, Копп рассказывает о спасительной роли сказок в собственном детстве и о том, как позднее он заново открыл воспитательную силу преданий и поэзии.

Исследуя феномен метафоры, Копп различает три вида познания: рациональное, эмпирическое и метафорическое. Он полагает, что последний вид расширяет возможности двух предыдущих и даже вытесняет их.

Метафорическое познание не зависит напрямую от логических рассуждений и не нуждается в проверке точности нашего восприятия. Понимать мир метафорически значит улавливать на интуитивном уровне ситуации, в которых опыт приобретает символическое измерение, и нам открывается множество сосуществующих значений, придающих друг другу дополнительные смысловые оттенки.

Идеи Коппа развивает психолог и историк Джулиан Джейнс, утверждая, что субъективный сознательный разум как раз представляет собой процесс построения метафор: "Разум является тем словарем или областью лексики, понятия которых суть метафоры или аналоги существующего в физическом мире поведения. В формулировке Джейнса метафора - это первичный опыт, служащий двоякой цели: (1) для описания переживаний, которые впоследствии (2) могут заложить в сознание новые модели, расширяющие границы субъективного опыта. Другими словами, когда мы пытаемся описать какое-либо конкретное событие, то есть воспроизвести его объективно, в процессе нашего рассказа возникают новые аналогии, которые уже сами по себе расширяют первоначальный опыт.

Если согласится с этой мыслью, тогда метафора может оказаться чрезвычайно полезным инструментом общения именно в тех случаях терапии, обучения и консультирования, когда необходим поиск нового понимания проблемы самим клиентом.

В период сотрудничества Эриксона и Э. Росси родилась теория, основанная на позднейших исследованиях неврологов в области функционирования полушарий головного мозга.

Эта теория открывает важную зависимость между метафорой, симптоматикой и терапевтическим воздействием. Исследованиями установлено, что обработка сообщений метафорического типа происходит в правом полушарии. Оно же, в большей мере, чем левое, отвечает за эмоциональную и образную стороны мышления. Считается, что психосоматическая симптоматика также зарождается в правом полушарии. Эриксон и Росси предположили, что поскольку симптомы являются сообщениями на языке правого полушария, то исследование метафор позволит напрямую общаться с правым полушарием на его собственном языке. Отсюда становится понятным, почему метафорический подход к терапии дает результат гораздо быстрее, чем психоаналитический метод.

"Общение на двух уровнях", - как сформулировал метод Эриксона Росси, представляет собой одновременную работу и с сознанием, и с подсознанием. В то время как сознание получает свое сообщение (в виде понятий, идей, рассказов и образов), подсознание занято своим делом: разгадкой подтекстов и скрытого смысла. Сознание вслушивается в буквальный смысл рассказываемой истории, в то время как тщательно продуманные и искусно вплетенные в ткань повествования внушения вызывают в подсознании необходимые ассоциации и смешение смыслов, которые, накапливаясь, в конечном итоге переливаются в сознание.

За клинической работой Эриксона наблюдали ученики-лингвисты, Бендлер и Гриндер, и на основе этих наблюдений выстроили свое лингвистически-ориентированное представление о механизме воздействия метафоры. Метафора, согласно их теории, действует по принципу триады, проходя через три стадии значения. Метафора представляет поверхностную структуру значения, непосредственно выраженную в словах рассказа. Поверхностная структура приводит в действие ассоциированную с ней глубинную структуру значения, косвенно соотнесенную со слушателем. Это, в свою очередь, приводит в действие возвращенную структуру значения, непосредственно относящуюся к слушателю.

Приближение к третьей ступени означает, что начался трансдеривативный поиск, с помощью которого слушатель соотносит метафору с собой. Сама сюжетная линия служит лишь мостиком между слушателем и скрытым в рассказе посылом, сообщением, которое никогда не достигнет адресата без его невидимого глазу работы по установлению необходимой личностной связи с метафорой. Как только связь установлена, начинается взаимодействие между рассказчиком и пробужденным к жизни внутренним миром слушателя.

**1.2. Роль и место сказкотерапии в работе с ребенком.**

"Сказка - ложь, да в ней намек…" - На что?

На этот вопрос невозможно ответить, оставаясь в рамках рационального мышления взрослого. Но все мы видим, как воспринимают волшебную сказку дети: молча и завороженно, не обсуждая и не критикуя.

За сказочными образами стоят символы коллективного бессознательного. Эти же символы встречаются в мифах, религиях, иногда во снах. Язык символов не является "мифом" или "маскировкой" - это естественный язык нашего бессознательного, тогда как слова - язык нашего сознания.

Символы, пришедшие из глубины веков, ребенку ближе и понятнее, чем взрослому. "Этот первоначальный разум" также присутствует и действует у ребенка, как эволюционные стадии человека присутствуют в теле его эмбриона" [35, с. 90]. Многолетняя привычка к логическому мышлению уводит взрослого из мира символов. Символам остаются только сновидения. Это - главная причина в различии восприятия народных сказок взрослым и ребенком. Кроме того, взрослый за свою жизнь создал много своих индивидуальных символов, и они чаще встречаются в его бессознательном языке, чем символы коллективного бессознательного.

Таким образом, сказка для ребенка, как и сновидения для взрослого, - мост между сознанием и бессознательным и помогает ему строить свое "Я", свою сознательную часть в гармонии с бессознательным.

Хаотические, не поддающиеся рациональному выражению чувства, сказка преобразует с тройные метафоры. Например, чувства маленького мальчика к своему отцу. Это любовь, когда отец с ним ласков; ненависть, когда отец на него сердится; ревность, когда мама обнимает отца. Так кто же его отец? Добрый и справедливый властелин? Или злодей? Или похититель матери? В сказке есть король-отец, чтобы его любить, и Кащей Бессмертный, чтобы его бояться, и это подсказка ребенку: отец может быть добрым королем, и тогда его можно любить, а может быть Кащеем, похитившим мать, и тогда его можно бояться и ненавидеть.

Осознание своих негативных чувств - первый шаг к управлению ими. Второй шаг - проигрывание их, и здесь тоже может помочь сказка. Игра в сказочного героя или в сказочного злодея и есть управление своей агрессией. Кроме того, игра в злодея, то есть возможность быть плохим "понарошку", а потом снова стать хорошим, показывает ребенку, что после того, как он совершит ошибку или поступит дурно, он снова может стать хорошим, что он не останется плохим навсегда.

Необходимо обратить внимание на следующий момент. Как отмечает Желби Б. [33, с. 10-21], ребенок, слушая, повторяя или выдумывая рассказы и сказки, дает волю своим чувствам, изливает дозу природной агрессивности. Некоторые рассказы вызывают у него страх, но это страх, замешанный на удовольствии и возбуждении. Неправильно полагать, что ребенок защищен от подобных эмоций. Напротив, желание эпизодически вспоминать мрачные и будоражащие воображение ситуации - признак хорошего психологического здоровья. Настораживать должны лишь излишества. Или, напротив, постоянный отказ слушать рассказы, содержащие элементы тревоги и беспокойства, может быть признаком нарушений. Уход от сложных ситуаций в жизни - это всегда признак неуверенности и страха, и если страх не является следствием реальной угрозы, то здесь можно говорить об определенном нарушении в душевном состоянии ребенка.

Сейчас много пишут о полоролевой идентификации. Как ребенку разобраться как должен вести себя мужчина, а как женщина, если часто мамин стиль поведения - маскулинный, а папин - феминный? И в этом вопросе ребенку способна помочь сказка. Ведь в сказках тип поведения героев-мужчин всегда маскулинный, а женщин - феминный.

И еще одна важная роль сказки: слушая ее, ребенок идентифицируется с главным героем, и то, что герой сказки - младший ребенок, способствует этой идентификации. Действие сказки начинается с того, что герой оказывается в опасном положении и никого родных нет рядом. И герой всегда побеждает, потому что он не бежит от опасности, максимально включается в ситуацию и действует адекватно ей. Проживание опасной ситуации в своем воображении уменьшает страхи ребенка, повышает его уверенность в себе и помогает ему в жизни действовать, сосредотачиваясь на ситуации, а не на своих отрицательных эмоциях.

Часто причина тяжелых переживаний ребенка - это проблемы, связанные с его взрослением, рождение второго ребенка, конфликты в семье и многое другое. Порой кажется, что это - конец, но герой сказки проходит через смерть и возрождается "краше прежнего". Смерть героя сказки - это символ "кризиса роста", а счастливый конец сказки символизирует победу в этих психологических сражениях и возможность взрослеть.

Таким образом, сила психотерапевтического воздействия сказки очевидна.

Сказка близка ребенку по мироощущению, ведь у него эмоционально-чувственное восприятие мира. Ему еще не понятная логика взрослых рассуждений. А сказка и не учит напрямую. В ней есть только волшебные образы, которыми ребенок наслаждается, определяя свои симпатии.

В сказке всегда есть четкая граница: это - Добро, а это - Зло, этот персонаж - плохой, а этот - хороший. И малыш узнает, что Кащей обязательно будет побежден и добро победит. Это упорядочивает сложные чувства ребенка, а благополучный конец позволяет поверить в то, что в будущем и он сделает что-то хорошее.

Сказки позволяют ребенку уйти от скуки обыденной жизни, почувствовать неизведанное, пережить эмоциональную встряску.

Воображение, как активная действующая сила, дает простор творческим способностям ребенка. Это - источник веселья. Ребенку важен не практический результат фантазирования, а сам процесс творчества, от которого ребенок испытывает удовольствие, как от самостоятельной душевной деятельности.

Подавляющее большинство фантастических и сказочных историй, сочиненных ребенком, имеют компенсаторную природу. Чтобы поддержать душевное равновесие, они соответственно усиливают другую сторону. Фрейд считал, что воображение является средством удовлетворения невыполнимого в реальности желания, то есть порождается депривацией. Беттельхейм дополняет идею Фрейда, замечая, что воображение крайне необходимо для правильного развития ребенка: если учесть его бессилие и зависимость в мире взрослых, воображение спасает ребенка от беспомощного отчаяния и дарит ему надежду. Из психоанализа вышла теория А. Адлера, согласно которой чувство слабости и несамостоятельности, болезненно ощущаемое ребенком, заглушается и устраняется функцией власти и господства. Часто в своих фантазиях (сказках, играх) дети бессознательно мстят, протестуют против реального чувства несостоятельности. Дети преувеличивают, потому что хотят видеть вещи в преувеличенном виде, потому что это соответствует их потребности, их внутреннему состоянию.

Для большинства детей метафора - это такая знакомая реальность, ведь наше детство соткано из сказок, мультфильмов, сказочных киногероев, именно они оказывают наибольшее воздействие на душу ребенка.

Устные рассказы для детей - не новая и не единственная форма детской терапии, но особое сочетание приемов при сочинении таких рассказов может дать удивительные результаты. Сопереживая, ребенок легко погружается в свой внутренний мир, создать который помогает терапевт своей историей, представляющей сложное сплетение наблюдений. Обучающих навыков, интуитивных подсказок и целеполаганий. В результате ребенок получает ценный и важный посыл, стимулирующий его неповторимые ассоциации и переживания.

Непосредственность реакций лучше всего удается детям. Не мудрствуя над рассказанной историей, они просто ныряют в нее со всей безбрежностью своего воображения. Приведенное в действие, оно и является основным преобразующим и лечебным фактором: "Метафора разжигает воображение ребенка, превращая его в источник силы и самопознания" [16, с. 12].

Для того чтобы " включить" воображение, нужно создать проблемную ситуацию с большой степенью неопределенности, когда исходные данные с трудом поддаются точному анализу.

В отличие от взрослого, ребенок не умеет еще управлять ни своим воображением, ни своими эмоциями, слаба у него и критика к проявлениям того и другого. Бедность воображения взрослых связана с излишним закреплением привычных связей, с их стереотипностью. Деятельность воображения в детстве все-таки интенсивнее, и место воображения в психической жизни ребенка значительнее, чем в жизни взрослого [18, с. 16-19].

С этим особым значением воображения для жизни ребенка связана всем известная тяга детей ко всему фантастическому, любовь к сказкам и невероятным историям. Ребенок стихийно тянется к тому, что может дать новые приемы фантазирования, что помогает легче различить, что "по правде", а что "понарошку", легче установить границу между выдумкой и действительностью. Слушая небылицы, переживая их, ребенок в то же время постепенно воспитывает в себе критика.

Взрослый, испытывая чувство, рожденное образами фантазии, умеет "не выпускать" его вовне, отдает себе отчет в том, что оно не всегда имеет право на реализацию в действии. Взрослый умеет преодолеть такое чувство. Ребенок же еще не способен к такому преодолению.

Новлянская З. Н. приводит следующий пример для иллюстрации действия приема, названного "воображение против воображения" [18, с. 16].

Мама четырехлетней девочки рассказывает: "Представляете - выдумала какой-то черный цветок, который прилетит в темноте нас душить. Комнату на ночь проветривать не дает - боится открытой форточки. Я ей объясняю, что все это глупости, что цветы не могут летать и душить не могут. Слушает, молчит, но чувствую - не верит. Сама не спит и нам не дает…". Маме дали простой и, как ей показалось сначала, странный совет. Ей сказали: "Не спорьте с дочкой. Согласитесь с ней, допустите, что Черный Цветок летает. И расскажите, к примеру, о том, что Колючий Кактус на вашем окне хороший сторож. И он никакой вредный цветок в дом не пустит: он ведь любит девочку". Мама, хотя и не очень верила, что получит желаемый результат, послушалась и рассказала вечером девочку сказку о добром Кактусе. Ночные страхи закончились. Ребенок сразу почувствовал себя в безопасности и успокоился.

Это прием - "воображение против воображения" - действует в дошкольном возрасте безотказно. В основе такого безотказного действия лежат несколько условий:

* обостренная эмоциональность детского восприятия окружающего;
* особая внутренняя "логика" детского воображения, отличающаяся от обычного хода "взрослого" рассуждения"
* вера, которую рождают в ребенке образы фантазии.

Этого всего не учитывала мама, когда пыталась дать рациональное объяснение. Во-первых, оно никак не затрагивало эмоциональной сферы, в то время как образ, созданный воображением, был эмоционален. Во-вторых, мамино рассуждение развивалось в системе другой логики, в системе, где "цветы все могут". В третьих, девочка уже поверила своему воображению, а то, во что верит человек, не так просто разрушить. Вот эту веру мама и не приняла всерьез, как обычно делают большинство взрослых, которые уже не понимают, как можно верить "глупым сказкам".

Воображение - это внутренний мир ребенка, врожденный, естественный процесс, с помощью которого ребенок учится понимать окружающий мир, наполнять его смыслом. У нормально развивающегося ребенка воображение является генетической, биологической функцией с отлаженным механизмом своевременного выхода из состояния фантазии. Нормальному ребенку свойственны два вида игры воображения: подражание, когда ребенок воспроизводит действия избранного им персонажа, и игры "понарошку", то есть воображаемая или символическая игра, когда некий предмет превращается в нечто далекое от его первоначального назначения. Иначе говоря, предмет с весьма ограниченным реальным содержанием служит трамплином для безграничного полета детской фантазии и образного мышления. Этот вид "детской метафоры" вносит свою лепту в непрерывный процесс познания мира ребенком. Все, что ребенок узнает, тут же ложится в основу его игр или рассказов, которые в свою очередь, помогают усвоить вновь узнанное.

Сказочные фантазии ребенка оказывают педагогическим усилиям действенную помощь; одновременно они делают возможным глубокое проникновение во внутреннюю жизнь фантазии, с учетом которой сознательное поведение становится более понятным и благодаря этому доступным для воздействия.

Психологи, педагоги, психотерапевты все больше используют рассказ - сказку, притчу, миф - в своей работе. Именно контекст профессионального использования метода придает ему окончательный смысл и определяет результат. В одном случае мы имеем дело с действительно мощным воздействием, в другом - просто одной из многих техник, а в третьем терапевтическая метафора и сказка останутся симпатичными украшениями, что также неплохо и немало.

Отличительной чертой здесь является методологическая простота использования сказки в повседневной психологической практике при глубоком теоретическом обосновании. Эта простота приносит отличные результаты, помогая ребенку выбраться из затруднений.

Не мудрствуя над рассказанной историей, дети просто ныряют в нее. Приведенное в действие воображение и является основным преобразующим фактором, ибо душа ребенка жаждет вымысла, способного исцелить [31].

Рассмотрев значение сказки, фантазии в жизни ребенка, необходимо более подробно остановиться на рассмотрении возможностей метода и способов работы со сказкой, а также теоретическом обосновании метода.

**1.3. Технические возможности сказки и метафоры.**

***1.3.1. Диагностические возможности сказки.***

Сказко-творчество ребенка дает редкую возможность подступиться к индивидуальной жизни души. Это верно во всех случаях, однако докопаться до этого смысла практически очень трудно. Это требует не только большого опыта и такта, но и знания.

Для практической работы при профессиональном толковании требуется, с одной стороны, специфическая сноровка и способность к чувственному проникновению, а с другой - значительные знания в сфере истории символов.

Как и при всякой практической психологической деятельности, здесь не обойдешься интеллектом, но требуется также чувство, потому что иначе будет упущена необычайно важная эмоциональная окраска фантазии, а без нее толкование невозможно. Так как сказка, фантазия исходит из целостного человека, то тот, кто пытается толковать, также должен обращаться к целостному человеку.

Толкование и интерпретация на основании какой-либо общей теории или предпосылки - вещь ненадежная и вредная. Поэтому, прежде чем приступить к интерпретации фантазии, толкованию смысла, следовало бы руководствоваться принципом: "Это может означать все". Фантазия может с таким же успехом не противоречить сознанию, а даже сопутствовать ему (что вполне соответствует его компенсаторной функции). Нередко максимум того, чем приходится довольствоваться - это какое-либо предположение. Во всяком случае, на сегодняшний день для интерпретации нет безошибочного метода, или абсолютно удовлетворительной теории. Но ведь "научное мышление - только одна из духовных способностей человека, которая нам дана для постижения мира" [37, с. 183]. Вероятно, лучше было бы понимать сказку, как произведение искусства, нежели как материал для эксперимента. Ведь самое важное, как утверждал К. Г. Юнг, "состоит в том, чтобы нам удалось осознать бессознательную компенсацию и тем самым преодолеть односторонность и неполноту сознания" [37, с. 183].

Технические возможности сказки объясняются, в первую очередь, особенностями метода, как проективного исследования.

Проективные методики представляют собой специальную технику клинико-экспериментального исследования тех особенностей личности, которые наименее доступны непосредственному наблюдению или опросу. Они отражают как на экране наиболее существенные аспекты личности в их взаимосвязи и целостности функционирования [27, с. 12].

Метод ориентирован на изучение неосознаваемых или не вполне осознанных форм мотивации и в этом своем качестве является едва ли не единственным собственно психологическим методом проникновения в наиболее интимную область детской психики. Значащие переживания, личностные смыслы и другие образования, в которых проявляется пристрастность психического отражения, не будучи презентированы сознанию, могут не выявляться и при обращении к данным наблюдения поведения. Проективная методика позволяет опосредованно, моделируя некоторые жизненные ситуации и отношения, исследовать эти личностные образования, выступающие прямо или в форме различных личностных установок.

Анализ детского сказко-творчества обладает следующими отличительными признаками проективных методик, которые объясняют его эффективность:

* неопределенность стимульного материала или инструкции, благодаря чему ребенок обладает свободой в выборе ответа или тактики поведения, и которая способствует тому, что поведение более чем когда-либо детерминируется не нормативами, а собственной системой мотивов, ценностей человека;
* деятельность испытуемого протекает в атмосфере доброжелательности и при полном отсутствии оценочного отношения со стороны экспериментатора, что способствует максимальной проекции личности, не ограничиваемой социальными нормами и оценками;
* методика измеряет не ту или иную психическую функцию, а своего рода модус личности в ее взаимоотношениях с социальным окружением.

В интерпретативных тестах, к которым относится и данная методика, проецируется значимое содержание потребностей, конфликтов, установок личности.

Каждый человек обладает личностными смыслами, и каждый сталкивается с теми или иными препятствиями. При этом в определенный момент как внешние, так и внутренние оказываются незавершенными. Ситуация проективного эксперимента предлагает человеку условия замечающего действия; чем добросовестнее человек относится к инструкции, тем более он обращается к своему опыту. Однако там ближе всего хранится прерванное действие и соответствующая ему ситуация. Неосознанно, а иногда и осознанно, человек пытается завершить прерванное действие; однако, как этого требуют новые условия, такое завершение возможно лишь в символическом плане, путем "управления" судьбами персонажей, их мыслями и чувствами. При этом человек использует решения, ему наиболее присущие, составляющие его индивидуальный стиль.

Согласно развиваемому здесь тезису, из материала, то есть сказки испытуемого, исследователь "вычерпывает" личностный смысл целей и обстоятельств действии, и, прежде всего - обстоятельств, имеющих для человека преградный, конфликтный смысл [27, с. 69].

Сущность метафоры - иносказательность, аллегория - основа сказки, как литературного жанра. Метафора активизирует психическую деятельность читателя и слушателя и как средство эмоционального воздействия на человека должна найти отклик в его душе, вызвать в ней переживания, экспрессивный эффект, в отличие от языковых оценочных отношений, апеллирующих к разуму адресата, его нормативному настрою.

Ведущим фактором при создании метафоры является личность ее автора, так как процесс метафоризации включает в себя, прежде всего, мотив выбора того или иного выражения в зависимости от замысла и погруженности этого выбора в некоторый прагматический интерес субъекта и определенную предметную область [28].

Указывая, что метафора формируется в контексте модуса фиктивности "как если бы", с помощью которого вводится любой "возможный мир", К. К. Жоль [9], определяет тем самым роль воображения в процессе ее создания: воображение снимает явные и неявные ограничения, расширяет возможности перехода от одной системы значений к другой.

Объединяя в себе логическое и чувственное восприятие мира, метафора тем самым разрушает противоречия, возникающие при его познании. Через метафору мы общаемся с внутренним - идеальным - миром, осознаем чувства и эмоциональные состояния.

Психологический феномен метафоры заключается в способности активизировать эмоциональную и интеллектуальную сферы. Чтобы метафора была необычной и красивой, глубокой, необходимы оригинальность и восприимчивость. Процесс конструирования метафоры - одна из творческой деятельности. Эта творческая деятельность проявляется как результат индивидуального опыта субъекта, его ответная реакция на изменения в окружающем мире, системе потребностей и ценностей. Интегрируя различные формы опыта, метафора тем самым реализует возможные способы репрезентации действительности.

Рассмотрим основные способы психодиагностики с помощью сказки, применяемые в работе с ребенком.

1. Рассказываем ребенку сказку и отслеживаем его реакции. Для этого необходимо погрузить ребенка в сказку, ввести в состояние, подобное легкому трансу. Это достигается многочисленными повторами, распевами и ровностью голоса, использованием красочных речевых оборотов, затейливых присказок и концовок, приемами НЛП.

"В некотором царстве, в некотором государстве…" - как прост и в тоже время загадочен язык сказки. И ребенок погружается в царство сказки, в мир фантазии. И проживает целую жизнь с сильным и смелым Иваном-Царевичем, спасая прекрасную царевну.

Психолог должен наблюдать, как ребенок реагирует на те или иные поступки героев, для того, чтобы выявить ценностные представления, страхи; отследить позы ребенка, движения, мимику. Кроме комментариев ребенка необходимо истолковывать невербальные сигналы, чтобы выявить наиболее значимые места.

Необходимо обращать внимание на шутки и смех ребенка, на тревогу, на те моменты, которые вызывают особый интерес или, наоборот, не привлекли внимания ребенка, на его комментарии по ходу рассказа. Следует отметить, с кем из героев сказки себя идентифицировал ребенок; догадаться об этом нетрудно по личностным реакциям, то есть проявляемым эмоциям.

Этот метод диагностики можно применять для детей младшего и дошкольного возраста.

1. Просим ребенка рассказать любимую сказку или рассказ, или наиболее запомнившуюся. В данном случае мы исходили из положения, что сказки, прочно закрепившиеся в душе ребенка, являются плодами родительских предписаний и лежат в основе жизненных сценариев [3].

Любимая сказка, чаще всего, представляет собой грубо упрощенный жизненный сценарий и, выявив, с кем из героев - Героем или Неудачником - идентифицирует себя ребенок, можно определить его "программу" на всю взрослую жизнь.

При работе с клиентом психолог исходит из необходимости искать именно тот мир, или ту волшебную сказку, которым следует пациент. И чем более мы к ним приближаемся, тем лучше для клиента. Когда взрослый человек обращается к психотерапевту, его жизненный сценарий уже трудно переделать. Поэтому диагностическую и коррекционную работу начинать нужно как можно раньше, когда ребенок только усвоил мифы и сказки, и делает "первые в них шаги". К тому же работа с ребенком легче для психолога еще и потому, что его психологические защиты не стали "закостенелыми", а выражение своих чувств и эмоций не столь сильно сдерживает "родительский контроль", поэтому проекция является более пропорциональной и, следовательно, менее искаженной.

Мысль о том, что человеческая жизнь порой следует образцам. Которые мы находим в мифах, легендах и волшебных сказках, основана на идеях Юнга и Фрейда. Трансакционные аналитики (Берн Э. и др.) не проповедают мысль о том, что человеческие жизненные планы конструицируются наподобие мифов или волшебных сказок. Они видят, что чаще всего детские решения, а не сознательное планирование в зрелом возрасте определяют судьбу человека. Чтобы люди ни думали или ни говорили о своей жизни, нередко создается впечатление, будто какое-то мощное влечение заставляет их куда-то стремиться, очень часто совсем не в соответствии с тем, что пишется в их автобиографиях или трудовых книжках. Эти противоречия существуют с самого возникновения человеческого рода.

Постепенно психотерапевты стали уяснять: то, что бывает порой бессмысленно с очки зрения Взрослого, имеет глубокий смысл применительно к части личности, называемой Ребенком [3, с. 220]. Ведь Ребенок любит мифы и волшебные сказки, верит, что именно таков был или мог быть когда-то мир. Поэтому можно обнаружить: планируя свою жизнь, дети часто следуют любимой истории. Эти планы могут сохраняться и в двадцать, и в шестьдесят лет, иногда даже преобладая над здравым смыслом. В поисках того. Что произошло на самом деле, психотерапевт обнаруживает, что результат почти всегда был в основном запланирован в возрасте до шести лет. Планы, или сценарии, имеют определенные общие элементы, образующие сценарный аппарат. Представляете, что в хороших сценариях работает один и тот же аппарат: творцы, лидеры, герои, почтенные предки. Аппарат определяет структурирование жизненного времени и оказывается тем же самым, что и аппарат, используемый для этой цели в волшебных сказках.

Ребенок живет в мире прекрасной волшебной сказки, в мире наивном или жестоком, и верит в основном в волшебство. Поэтому он ищет волшебных путей к спасению через суеверие или фантазию. Когда они не срабатывают, он оказывается во власти "демона" (который представляет самый архаический слой личности - Ребенок Ребенка - и присутствует с самого начала).

Многие темы жизненных сценариев в основном те же, что и в волшебных сказках: любовь, ненависть, благодарность и месть.

Возраст от шести до десяти лет в психоанализе называется латентным периодом. В это время ребенок старается увидеть, скорее узнать, как можно больше обо всем в мире, в эту пору у него имеется лишь смутное представление о своих целях в жизни.

Большинство детей начинает свою сознательную жизнь с желанием жить вечно и всегда любить своих близких. Но многие обстоятельства жизни через пять - шесть лет могут заставить ребенка взглянуть на эти проблемы иначе. И он может решить (что понятно из ограниченности его опыта) умереть молодым или никогда больше никого не любить. С помощью родителей и всей окружающей его среды он узнает, что жизнь и любовь со всеми их опасностями все же достойны внимания. Постепенно он узнает, что жизнь и любовь со всеми их опасностями все же достойны внимания. Постепенно он узнает мир и, оглядываясь вокруг, мысленно спрашивает себя: "Что может произойти со мной в этом громадном мире?" он находится в постоянном поиске сюжета, а также героя, который указал бы ему надлежащую дорогу.

Сюжеты и герои живут в сказках и историях, содержащихся в книгах, которые он читал сам, которые читали или рассказывали ему люди, пользующиеся доверием - мама, папа, бабушка, воспитатель.

Процесс рассказывания сказки сам по себе более реален и более захватывающий, чем уже рассказанная сказка. Что происходит между ребенком и матерью после сказанных ею слов: "А когда почистишь зубы, я расскажу тебе сказку" - моментом, когда, закончив сказку и улыбнувшись со словами: "Ну, вот и все…", она плотно подтыкает под него одеяло? Каков его последний вопрос и как она подоткнет одеяло после каждой рассказанной сказки? В эти моменты жизненный опыт обретает плоть, тогда как рассказанная сказка или прочитанная история дает ему "скелет". В него входят как части "скелета":

1. герой, на которого ребенок хочет быть похожим;
2. злодей, который может стать примером, если ребенок подыщет ему соответствующее оправдание;
3. тип человека, воплощающий в себя образец, которому он хочет следовать;
4. сюжет - модель событий, дающая возможность переключения с одной фигуры на другую;
5. перечень персонажей, мотивирующих переключение;
6. набор этических стандартов, предписывающих, когда надо сердиться, когда обижаться, когда чувствовать себя виноватым, ощущать свою правоту или торжествовать [3, с. 243].

Если помогут внешние обстоятельства, то жизненный путь человека может соответствовать плану жизни, сложившемуся на этой основе. Поэтому психотерапевту очень важно знать любимую сказку или историю из далекого детства взрослого клиента, и любимейшую сказку маленького клиента, ибо она может составлять сюжет его сценария со всеми недостижимыми иллюзиями и будто бы неизбежными трагедиями.

1. Просим ребенка придумать и рассказать историю, сказку. Волшебный рассказ. Именно этот способ работы со сказкой дает самый богатый материал для диагностики.

Тут психологу следует не только отслеживать реакции ребенка, но и сделать полный анализ продукта творчества ребенка - сказки, которую можно условно отнести к художественному произведению, автор которого комбинирует образы не случайно, как во время сновидения или бессмысленного мечтания. Напротив, сказка следует внутренней логике развиваемых образов, а внутренняя логика обусловлена той связью, которую устанавливает произведение между своим миром и миром внимания.

Этот способ диагностики, как и другие, основан на принципе проекции, и обладает особенностями проективного исследования, описанными в данной главе.

Сходство между фигурой семантического пространства и ее проекцией на экране несомненно, так как фигуры являются изоморфными. Цель работы психолога - построить изображение на экране так, чтобы оно было структурно идентично слайду, то есть максимально подобно.

Необходимые условия эффективной проекции:

* установление рапорта, доверия, открытости; постоянная связь с внутренним пространством ребенка;
* средства "переноса" фигуры на экран (волшебство сказки, фантазии, отсутствие ограничений, неопределенность инструкций и т.д.);
* сведение к минимуму действие психологических защит;
* само семантическое пространство (опыт человека).

Проекция может быть искажена по нескольким причинам. Во-первых, это рамки и шаблоны мышления и чувствования, из которых необходимо "вырвать" человека, то есть избавиться от ограничений, и в этом должен помочь ребенку психолог в процессе работы. Во-вторых, внутри полученной проекции из-за индивидуальных особенностей опыта могут происходить процессы замещения, переноса, слияния и т.д.

Сказко-творчество ребенка дает психологу, педагогу основания для анализа, а в лучшем случае - указывает на необходимые действия, чтобы предотвратить или смягчить затруднения.

Упрощенный алгоритм анализа структуры и содержания сказки может быть следующим:

1. Тема сказки (например, про любовь, про животных, боевик и др.). Отмечается оригинальность или заимствованность сюжета, влияние внешней среды на творчество ребенка.
2. Анализ героев и образов. Выделяются главные и вспомогательные. Герои классифицируются на добрых и злых, на тех, кто герою помогают и которые мешают, а также по выполняемым функциям. Выделяются и особо внимательно рассматриваются те герои, которые выделены самим автором сказки посредством эмоциональной окраски, преувеличения и т.д. также необходимо обратить внимание на "выпадение образов", на искажения. Например, в структуре семьи героев, замещение функций образов.

Одной из главных задач на этом этапе является определение героя, с которым идентифицирует себя автор. Это выявляется по личностным реакциям в ходе наблюдения за ребенком, а также уточняется наводящими вопросами (например: "Кто из героев тебе больше всех понравился?). Надо отметить, что положительный герой и тот, с которым идентифицирует себя ребенок, не всегда совпадают.

1. Анализ затруднений, возникающих в ходе рассказа, в которые попадают главные герои. Их можно разделить на внешние и внутренние. Первые предполагают невозможность достичь цели, то есть различные преграды (огромные реки, дремучие леса, чудовища в пещерах и т.д.). Вторые представляют собой недостатки средств, то есть изъяны, и это чаще всего характеристики ресурсной базы человека (трусость, жадность, злость, физическая слабость героев и т.д.).
2. Способы совладания с затруднениями. Анализ способов отражает типичный репертуар героев. Это могут быть: убийство, обман. Психологическое манипулирование и другие.
3. Набор индивидуальных этических стандартов, предписывающих, когда надо сердиться, когда обижаться, чувствовать вину. Радоваться или ощущать правоту.

При анализе отмечается не только основной текст сказки. Но и все побочные высказывания, комментарии, отпускаемые по ходу рассказа шуточки, смех, долгие паузы, сбои. В том числе ошибки, оговорки, невнятное бормотание.

1. Ребенку задается метафорическая проблемная ситуация, рассказанная педагогом, психологом в виде истории, сказки. Которая заканчивается вопросительной фразой, ответ на которую должен дать ребенок. Механизм воображения приходит действие, когда создается проблемной ситуации с большей степенью неопределенности. Ребенок идентифицирует себя с персонажем сказки и ему пригодится делать выбор. В зависимости от расположения духа ребенок будет реагировать на ситуацию, изложенную в сказке, спокойно или, наоборот, тревожно; и такое состояние, которое он захочет приписать действию сказки, будет сохраняться до конца.

Цель этого теста заключается в том, чтобы выяснить, не возникнут ли спонтанно эмоциональные явления, которые обычно не проявляются в поведении ребенка, но в то же время действуют в нем. Этот тест пригоден для проведения с детьми даже самого нежного возраста, пользующимися крайне простым языком для выражения простых чувств, подходит для проведения в семье, поскольку не требует особых усилий среды во время тестирования и имеет простую структуру [33].

Если ребенок прерывает рассказ и предлагает неожиданное решение; отвечает торопливо, понизив голос, с признаками волнения на лице (излишнее покраснение или бледность, потливость и т.д.); отказывается отвечать на вопрос" появляется настойчивое желание опережать события или начать сказку с начала - все это признаки психологического нарушения.

Примером может служить сказка "Принц", приведенная доктором Брайном Желби в книге "Открой своего ребенка" [33, с. 12-13]. Ее целью является выявление степени зависимости ребенка от одного из родителей, или от обоих вместе.

"В гнездышке на дереве спят птички: папа, мама и маленький птенец. Вдруг налетел сильный ветер, ветка ломается, и гнездышко падает вниз: все оказывается на земле. Папа летит и садится на одну ветку, мама садится на другую. Что делать птенцу?"

В зависимости от того, куда полетит воробышек, можно предположить эмоциональную близость с одним из родителей. Если ребенок продолжает сказку описанием затруднений, с которыми столкнулся персонаж, можно проанализировать характер этих затруднений: внешние страхи (например, большая кошка, ночь), неуверенность в родителях (родители улетят вместе с другими воробьями). Необходимо обратить внимание не только на высказывания ребенка, но и на тон голоса, на скорость реакции и другие второстепенные моменты в поведении.

Главной целью диагностики, таким образом, является выявление индивидуальных отклонений в развитии ребенка для правильного подбора коррекционных средств и постановки точных и верных коррекционных задач.

***1.3.2. Метафора и сказка, как коррекционный прием.***

Поскольку в центре внимания терапии находится симптоматика, то важно определиться, что следует понимать под симптоматологией. Существуют четыре основные взгляда на происхождение и лечение симптомов [16, с. 48].

Авторы одной теории считают, что симптомы - это проявление травмирующих переживаний в прошлом (обычно в раннем детстве) и устранить их можно только вернувшись к первоначальной причине. Другая теория рассматривает симптомы, как результат ошибок, допущенных в обучении ребенка и формировании его навыков. Здесь лечебный процесс связан только с настоящим временем и его цель - создать новые познавательно-чувственные структуры, которые помогут ребенку переучиться. Существует также психо-нейрофизиологический взгляд на симптоматику, который рассматривает как поведенческие, так и органические компоненты. Ученые четвертого направления считают симптом посланием подсознания. Утилизация этого симптома помогает его устранить, независимо от его связи с прошлым.

В работе с детьми симптом для нас не столько проявление психологической и социальной патологии, сколько результат блокировки ресурсов (естественных способностей и возможностей ребенка).

Ребенок открывает для себя безбрежный океан ощущений, и в ходе их осмысления (как правильного, так и неправильного) могут возникнуть такие блокировки. А это, в свою очередь, ведет к искажению эмоциональных и поведенческих реакций, которые перестают соответствовать истинной натуре ребенка. Когда ребенок не может получить прямого доступа к своим ресурсам, тогда возникают ограниченные решения, то есть симптомы. Мы рассматривали симптом как символическое или метафорическое послание подсознания. Последнее не только сигнализирует о нарушении в системе, но и дает четкий рисунок этого нарушения, который и становится предметом утилизации. Утилизация - это быстрая реакция психолога на неожиданно возникающую реальность.

В основе многих способов воздействия, ведущих к изменению, лежат механизмы идентификации и проекции. В техниках, использующих эти механизмы, сообщение, направленное на изменение, происходит, не вызывая сопротивления, поскольку человека не просят что-либо сделать и не критикуют ни его мнений, ни его поведения.

Поскольку целью психотерапии является достижение изменения в поведении и самосознании человека, нельзя переоценивать то влияние, которое может оказать на человека рассказанная история, сказка, если она чем-то связана с проблемой человека. На этих механизмах основан один из методов активизации ресурсных механизмов, разработанных М. Эриксоном и другими, - метафора.

Метафора помогает использовать имеющийся у человека опыт для осмысления его нового опыта. М. Эриксон полагал, что люди обладают достаточными способностями для того, чтобы разрешить встающие перед ними проблемы. Они развили эти способности и овладели ими в определенном контексте, но еще не использовали их в этом контексте, в котором возникла проблема. Задача заключается в том, чтобы "перенести" знание из одного контекста в другой; это делается с помощью метафоры.

Использование метафор очень эффективно в работе с детьми и подростками. Метафора при этом используется в качестве средства активизации ресурсных механизмов возраста [6].

Используя привычную для ребенка форму, терапевтическая метафора прячет свою истинную цель в ткани рассказа. Ребенок воспринимает только описываемые события и поступки. Не задумываясь о скрытом в них смысле.

Последнее десятилетие было отмечено большим количеством исследований использования метафоры для лечения как детей, так и взрослых [6, 7, 16, 26, 29].

Как в письменной истории, так и в мифах, ведущих в самые далекие глубины воспоминаний человека о своем опыте, метафора использовалась как механизм, при помощи которого передавались и развивались идеи.

Сказочные истории, анекдоты, идиомы обладают одним фундаментальным качеством: в них содержатся важные советы или поучительные сообщения относительно какой-либо специфической проблемы. Некто сталкивается с какой-то проблемой, и каким-то образом либо преодолевает ее, либо терпит поражение. Способ, при помощи которого герой решает свою проблему, может в аналогичной ситуации давать возможное решение и для других людей. Если какой-нибудь конфликт, описываемый в данной истории, напоминает человеку аналогичный случай из его жизни, рассказ становится для человека более значимым. Слушая сказку, человек может испытывать определенные ощущения, связанные с идентификацией персонажей данной истории с людьми или событиями. Непосредственно ему знакомыми. При подобных ассоциациях вполне вероятно, что ребенок (или взрослый клиент) почувствует особый интерес к тому, как завершится данная история. Примерами источников подобных историй могут быть эпические поэмы, волшебные сказки, басни, притчи, песни, кинофильмы, анекдоты.

Когда какая-либо из этих историй предъявляется слушателю с намерением дать совет или проинструктировать его о чем бы то ни было, то она становится для этого человека метафорой.

В общем смысле метафору можно определить как средство сообщения, в котором одна область вещей выражается через термины, принадлежащие к другой области вещей, и все вместе проливает новый свет на характер того, что описывалось ранее. Таким образом, метафора представляет собой новеллистический способ репрезентации чего-либо.

Когда вы, как терапевт, составите и сообщите другому человеку метафору, ваш слушатель извлечет из нее то, что он услышит, и репрезентирует это в применение к своему собственному опыту.

"Чувства" и "ощущения", которые вы вынесете из метафор, высказанных клиентом, никогда не будут идентичны подлинному опыту клиента - так же, как и ваши ответу клиенту в определенной степени будут "неправильно поняты" им. Чем же вызваны эти различия? В процессе жизненного функционирования каждый человек разрабатывает собственную уникальную модель мира, исходящую из комбинации генетически обусловленных факторов и его личного опыта. Конечно, между моделями мира существуют и множество сходств, частично обусловленных условиями воспитания в специфической социальной среде. Сходства, которые терапевты (НЛП) используют в максимальной степени - это те, которые описывают паттерны того, как люди выражают свой опыт и мире [7, с. 16].

Процесс возвращения в недра своей модели мира с целью прочувствования опыта называется трансдеривационным поиском. Именно этот процесс делает метафоры столь значимыми в качестве предпосылок для изменения.

Когда в процессе терапии клиенту рассказывают какой-либо случай, историю, сказку, он производит трансдеривационный поиск для того, чтобы осознать сказанное. Более того, поскольку контекст, в котором рассказывается эта история, является "терапевтическим", то клиент, скорее всего, будет соотносить ее, насколько это будет возможно, со своей собственной проблемой или ситуацией.

Волшебные сказки потому и являются терапевтическими, что пациент находит свое собственное решение, ассоциируя то, что в них кажется относящимся к нему, с конфликтами своей собственной внутренней жизни, переживаемыми им в настоящее время. Содержание данной сказки обычно не имеет отношения к нынешней жизни человека, но оно вполне может отражать то, что составляет его внутренние проблемы, кажущиеся ему непонятными, а поэтому неразрешимыми. Совершенно очевидно, что сказки не имеют отношения к внешнему миру, хотя они могут быть достаточно реалистичными и обладать атрибутами, присущими обычной жизни человека. Ирреальная природа сказок является тем важным качеством, которое делает очевидным факт, что предметом волшебной сказки является не изложение полезной информации о внешнем мире, а те процессы внутренней жизни, которые протекают в душе человека.

Таким образом, целью терапевтических метафор и сказок является инициация сознательного, либо подсознательного трансдеривационного поиска, который может помочь человеку в использовании личных ресурсов для такого обогащения модели мира, в котором он нуждается, чтобы суметь справиться с занимающей его проблемой.

Трудно отвергнуть то обстоятельство, что нельзя придумать для другого человека метафору, имеющего для него большее значение, чем метафора, придуманная им самим для самого себя. Это есть "направленность фантазий" - клиент следует какой-либо фантазии по собственному выбору, и направляется комментариями и вопросами терапевта, чтобы обратиться к потенциально значимым аспектам этих фантазий.

Один из способов утилизации метафор, который имеет сходство с техникой направленных фантазий, заключается в том, чтобы переложить ответственность за разрешение метафоры, сконструированной терапевтом, на клиента, его можно попросить завершить (то есть, разрешить) метафорическую сказку, начатую терапевтом. Такой подход особенно эффективен в детской психотерапии, поскольку дети обычно чрезвычайно чувствительны к разным историям, легко воспринимают реальность их персонажей и без труда генерируют креативные разрешения [7, с. 152-153].

Позволяя ребенку быть умным, находчивым, смелым, уверенным и красивым в облике сказочного персонажа, психолог дает разрешение [3, с. 232-234], то есть возможность освободиться от предписания, наложенного родителями. При этом разрешение должно быть гибким и подвижным и не иметь ничего общего с вседозволенностью.

Важнейшие разрешения - это разрешения любить, изменяться, успешно справляться со своими задачами.

Проигрывая ситуации в сказке и реализуя разрешения в воображении, ребенок понемногу освобождается от рамок, наложенных родительскими лозунгами и директивами, учится использовать новые для себя способы поведения, реагирования. А, попробовав новый путь однажды, он смелее шагнет на него в следующий раз.

Итак, сказки являются прекрасным примером использования метафоры, как литературного, так и терапевтического приема. Написанные или рассказанные красочным, образным языком, они заключают в себе глубокий психологический смысл. Не всякая литература оказывает лечебное воздействие, поэтому необходимо чувствовать тонкое различие между литературной и терапевтической метафорой. У них есть одна общая черта - соотнесенность, то есть способность вызвать у читателя или слушателя синхронность восприятия метафоры и ее содержания. Это восприятие может происходить на нескольких уровнях, и вот здесь эти два вида метафор расходятся. Если главной целью литературной метафоры является описательность, то терапевтическая метафора ставит своей задачей изменение, новое толкование, создание иной школы ценностей. Чтобы получить такой результат, терапевтическая метафора должна обладать образностью литературной метафоры и быть ситуационно близкой личному опыту человека. Содержание рассказа (характеры, события, обстановка) должно быть созвучно привычному мироощущению слушателя и изложено понятным языком.

Наиважнейшей функцией терапевтической метафоры является создание разделенной феноменологической реальности, когда ребенок погружается в мир, созданный терапевтом с помощью метафоры. Таким образом, устанавливается трехсторонняя эмпатическая связь между ребенком, психологом и повествование, что позволяет ребенку отождествлять себя с его персонажами и событиями. В этом ощущении тождественности и заключается преобразующая сила метафоры.

Чтобы рассказ оставил отпечаток на реальной жизни ребенка, должен образоваться мостик понимания между ребенком и событиями повествования. Удачная терапевтическая метафора достигает этого предельно точным изложением проблемы ребенка, чтобы он перестал ощущать свое одиночество, но и не слишком прямым, чтобы не вызвать у ребенка чувства смущения, стыда или сопротивления.

Как только произошла идентификация ребенка с событиями и героями сказки, вместо чувства обособленности приходит чувство разделенного переживания. Однако все это происходит не совсем осознанно. В этом и заключается некая утонченность терапевтической метафоры. Смысл рассказанного "попадает в точку", но отстраненным путем. Проблема хоть и высвечивается, но предстает спокойно расплывчатой; повествование хоть и пробуждает скрытые возможности и способности, но неким обобщенным и отнюдь не напористым образом.

**Глава 2. Полоролевая идентификация и формирование полоролевых стереотипов у детей.**

В понятие идентификации пола разные авторы вкладывают неодинаковый смысл. Некоторые отождествляют ее, главным образом, с актом имитации. Другие, напротив, расширяют это понятие, видя в ней одну из важнейших форм психической деятельности.

Под термином половая идентификация мы понимаем:

* отождествление своего "я" чужому, принятому за "образец" или "эталон" (заимствование манеры поведения и ряда личностных черт);
* привязанность к объекту, с которым индивид себя идентифицирует, "вживание" его в образ и готовность к эмоциональному сопереживанию;
* сравнительная легкость осуществления идентификации за счет использования готовых поведенческих и эмоциональных стереотипов;
* необходимость признания принадлежности индивида к данному полу другими личностями.

В норме идентификация пола протекает естественно, как само собой разумеющееся явление, и не требует активности сознания.

Личность не может слепо следовать одним и тем же эмоциональным и поведенческим стереотипам, повторяя одни и те же образцы полового поведения без учета конкретной ситуации. В коррекции нуждаются и образ, с которым в детские годы установилась эмоциональная связь, и эталоны "мужественности" и "женственности" и т.п.

Полоролевая идентификация - это процесс и результат приобретения ребенком психологических черт и особенностей поведения человека одного и того же с ним или другого пола.

Психосексуальное развитие - результат половой социализации, в ходе которой индивид усваивает определенную половую роль и правила сексуального поведения. Решающее значение, как полагает Кон И. С., здесь имеют социальные факторы: структура деятельности, взаимоотношения со значимыми другими, нормы половой морали, возраст и типичные формы раннего сексуального экспериментирования, нормативное определение супружеских ролей и т.д. [11, с. 192].

Больше всего информации имеется о подростковой и юношеской сексуальности, о детстве известно гораздо меньше вследствие методологических трудностей изучения и особой деликатности сюжета.

Как ни фрагментарны научные данные, не подлежит сомнению, что психосексуальное развитие человека начинается с формирования половой идентичности младенца, причем решающую роль в этом процессе играют взрослые. Определив паспортный пол младенца, родители и другие взрослые начинают обучать ребенка его половой роли, внушая ему, что значит быть мальчиком или девочкой. Хотя разница в характере социализации мальчиков и девочек не всегда осознанна, она весьма существенна. "В какой мере эти различия обусловлены целями воспитания, а в какой естественными различиями в поведении мальчиков и девочек (например, тем, что мальчики всегда более активны и агрессивны) - вопрос открытый, но эти различия существуют всюду и, так или иначе, преломляются в сознании ребенка" [11, с. 193].

Различия полов в отношении самоутверждения, силы темперамента и агрессивности. Вероятно, имеют биологическую природу. Хотя точные механизмы, лежащие в основе этих явлений, остаются неизвестными, не приходится сомневаться, что существуют биологически детерминированы половые различия стиля поведения, причем эти различия отмечаются с раннего детства.

Девочки и женщины обычно более зависимы, конформны, консервативны, эмоциональны, тревожны, слезливы и привередливы. Эти черты чаще всего становятся более явными, начиная со школьного возраста. В плане формирования перечисленных выше различий играют важную роль социальные и культурные воздействия.

Хорошо известны различия в отношении общества к мужчинам и женщинам и различия в их социальных ролях. Даже в детстве матери обращаются с мальчиками и девочками по-разному и неодинаково разговаривают с ними. Вероятно, различия в типах родительского поведения отчасти являются следствием различий самих людей. Однако представления родителей о том, как должны вести себя мальчики и девочки, во все возрастающей степени определяют то, какие сами родители будут одобрять, а какие осуждать.

Заметно, что мальчики более склонны к проявлению агрессивности, чем девочки, и это, в частности, объясняется тем, что обладание некоторыми близкими к агрессивному формами поведения (настойчивость, активное, напористое поведение, не боящееся конфликтов) поощряется у мальчиков, а у девочек запрещается. Образ мужчины как защитника и воина входит в мужской социально-личностный стереотип. Девочкам же с самого раннего возраста категорически запрещается вести себя агрессивно, так как в женский социально-психологический стереотип входят противоположные агрессивности качества: доброта, мягкость, сопереживание, сочувствие, женственность.

Первичная половая идентичность, то есть сознание своей половой принадлежности, формируется у ребенка уже к полутора годам, составляя наиболее устойчивый, стержневой элемент его самосознания. С возрастом объем и содержание этой идентичности меняются, включая широкий набор маскулинных и феминных свойств.

Двухлетний ребенок знает свой пол, но еще не умеет обосновать эту атрибуцию. В три - четыре года ребенок уже осознанно различает пол окружающих людей, но часто ассоциирует его с чисто внешними признаками (например, с одеждой). В шесть - семь лет ребенок окончательно осознает необратимость половой принадлежности, причем это совпадает с бурным усилением половой дифференцировки поведения и установок, мальчики и девочки по собственной инициативе выбирают разные игры и партнеров в них, проявляют разные интересы, стиль поведения и т. д.; такая стихийная половая сегрегация (однополые компании) способствует кристаллизации и осознанию половых различий.

По каким признакам дети определяют свою и чужую половую принадлежность, до конца не ясно. Уже в три - четыре года половая принадлежность ассоциируется с определенными соматическими (образ тела, включая гениталии) и поведенческими свойствами, но приписываемое им значение и соотношение таких признаков могут быть различными. Важно подчеркнуть, что осознание ребенком своей половой роли предполагает и определенное отношение к ней. Во-первых, это полоролевая ориентация, представление индивида о том, насколько его качества соответствуют ожиданиям и требованиям мужской или женской роли. Во-вторых, это полоролевые предпочтения, то, какую половую роль индивид предпочитает; это выясняется вопросами типа: "Кем бы ты предпочел быть - мальчиком или девочкой?" и экспериментами, в которых ребенок вынужден выбирать между мужским и женским образцом или ролью. Несовпадение полоролевых предпочтений и половой идентичности обычно, так или иначе, проявляется в поведении ребенка и становится предметом обсуждения и оценки со стороны взрослых и сверстников.

Психологические механизмы половой социализации и формирования половой идентичности изучены слабо. Здесь существуют три альтернативные теории.

Теория идентификации, уходящая корнями в психоанализ, подчеркивает роль эмоций и подражания, полагая, что ребенок бессознательно имитирует поведение взрослых представителей своего пола, прежде всего, родителей, место которых он хочет занять.

Теория половой типизации, опирающаяся на теорию социального научения, придает решающее значение механизмам психического подкрепления: родители и другие люди поощряют мальчиков за маскулинное поведение, и осуждают их, когда они ведут себя женственно. Как пишет Уолтер Мишел, "половая типизация - это процесс, посредством которого индивид усваивает полодиморфические образцы поведения; сначала он научается различать дифференцируемые по полу образцы поведения, затем распространять этот частный опыт на новые ситуации и, наконец, выполнять соответствующие правила" [11, с. 195].

Теория самокатегоризации, опирающаяся на когнитивно-генетическую теорию, подчеркивает познавательную сторону этого процесса и особенно значение самосознания: ребенок сначала усваивает представление о половой идентичности, о том, что значит быть мужчиной или женщиной, затем определяет себя как мальчика или девочку и после этого старается сообразовать свое поведение с тем, что кажется ему соответствующим такому определению.

В свете теории половой типизации ребенок мог бы сказать: "Я люблю поощрения; меня поощряют, когда я делаю "мальчиковые" вещи, поэтому я хочу быть мальчиком", а в свете теории самокатегоризации: "Я мальчик. Поэтому я хочу делать "мальчиковые" вещи и такое поведение доставляет мне удовольствие". Каждая из этих теорий содержит какую-то долю истины, но ни одна не объясняет всех известных фактов.

Главное возражение против теории идентификации - неопределенность ее основного понятия, которое означает и уподобление себя другому, и подражание, и отождествление себя с другими. Защитная идентификация мальчика с отцом из страха перед ним (фрейдовский Эдипов комплекс) имеет мало общего с подражанием, основанным на любви. Подражание свойствам отца как личности нередко смешивают с усвоением его социальной роли (отец как властная фигура). Фактически образцом, идеалом для мальчика часто служит не отец, а какой-то другой мужчина (реальный человек, литературный или зрелищный персонаж). Кроме того, поведение детей не всегда основано на подражании поведению взрослых.

Теорию половой типизации упрекают в механистичности. Ребенок в ней скорее объект, чем субъект социализации. С этих позиций трудно объяснить появление многочисленных и не зависящих от воспитания индивидуальных вариаций и отклонений от половых стереотипов; кроме того, многие стереотипные маскулинные и феминные реакции складываются стихийно, независимо от обучения и поощрения и даже вопреки им.

Теория самокатегоризации в известной мере синтезирует оба подхода, предполагая, что представления ребенка о нормативном для его пола поведения зависит как от его собственных наблюдений за фактическим поведением мужчин и женщин, служащих ему образцами, так и от одобрения или неодобрения, которое такие его поступки вызывают у окружающих. Однако уязвимое звено этой теории в том, что полоролевая дифференцировка поведения начинается у детей гораздо раньше, чем у них складывается устойчивое сознание своей половой идентичности.

Возможно, эти теории нужно считать не столько альтернативными, сколько взаимодополнительными. Они описывают процесс половой социализации с разных точек зрения: теория половой типизации - с точки зрения воспитателей, теория самокатегоризации - с точки зрения ребенка. Кроме того, в центре внимания когнитивно-генетической теории стоят процессы категоризации, теория половой типизации анализирует процессы обучения и тренировки, а теория идентификации - эмоциональные связи и отношения. Соотношение этих процессов может быть не совсем одинаково на разных этапах развития ребенка.

В настоящее время появились и другие подходы к изучению психологии усвоения ребенком половых ролей. Например, процесс усвоения ролей рассматривается как аналогичный усвоению языка или любой другой системы правил (половая роль ни что иное, как некое правило).

Помимо родителей, исключительно важным, универсальным агентом половой социализации является общество сверстников как своего, так и противоположного пола. Оценивая телосложение и поведение ребенка в свете своих, гораздо более жестких, чем у взрослых критериев маскулинности/феминности, сверстники тем самым подтверждают или ставят под вопрос его половую идентичность и полоролевые ориентации. Особенно велика роль сверстников для мальчиков, у которых полоролевые нормативы и представления (каким должен быть настоящий мужчина) обычно более жестки и завышены, чем у девочек. "Объясняется ли это тем, что маскулинные черты традиционно ценятся выше феминных, или общебиологической закономерностью, по которой на всех уровнях половой дифференцировки формирование мужского начала больших усилий, чем женского, и природа делает здесь больше ошибок - вопрос открытый" [11, с. 197].

Сверстники также являются главным посредником в приобщении ребенка к принятой в обществе, но скрываемой от детей системе сексуального символизма. Нарушение полоролевого поведения ребенка сильно сказывается на отношении к нему сверстников: феминные мальчики отвергаются мальчиками, зато их охотно принимают девочки, а маскулинных девочек легче принимают мальчики, нежели девочки. Однако есть одно важное различие: хотя девочки предпочитают дружить с феминными сверстницами их отношение к маскулинным девочкам остается положительным; напротив, мальчишеские оценки феминных мальчиков резко отрицательны. Отсутствие общения со сверстниками в предподростковом возрасте может существенно затормозить психосексуальное развитие ребенка, оставив его не подготовленным к сложным переживаниям пубертата.

Итак, половые роли - это дифференциация деятельности, статусов, прав, обязанностей индивидов в зависимости от их половой принадлежности. Половая идентичность означает усвоение половых ролей индивидом.

Социально-психологическое понятие половой роли описывает социальные установки и специфические формы деятельности, которые в данном обществе считаются типичными или наиболее подходящими для представителей данного пола; дифференциация "мужских" и "женских" ролей касается в первую очередь общественно-производственных и семейных функций, но с ней всегда ассоциируются также представления о типичных психологических, личностных свойствах, способностях и направленности интересов мужчин и женщин.

Половые роли всегда связаны с определенной нормативной системой, которую личность усваивает и преломляет в своем сознании и поведении.

Половые роли изучаются на трех различных уровнях:

1. Макросоциальный - дифференциация социальных функций по половому признаку и соответствующие культурные нормы.
2. Межличностный - половые роли в рамках конкретной системы совместной деятельности (например, роли матери и жены в конкретной семье).
3. Интраиндивидуальный - половая роль производна от особенностей конкретной личности, от представлений человека о том, каким должен быть мужчина или женщина, на основе осознанных и неосознанных установок и жизненного опыта.

Можно считать твердоустановленным, что психосексуальное развитие человека в целом, включая и его половую идентификацию, является продуктом совместного действия биологических и социальных сил. Нормальное биологическое развитие еще не делает человека мужчиной или женщиной в социально-психологическом и личностном смысле. Для этого биологические характеристики должны быть дополнены психологическим полом, который включает в себя определенную сексуальную идентичность, то есть сознание и чувства своей половой принадлежности, связанные с нею психосексуальные ориентации (например, влечение к противоположному полу) и социосексуальные ориентации, то есть интернализованную систему половых ролей, в свете которой индивид различает критерии "мужественности" и "женственности", оценивает себя по этим критериям, претендует на соответствующую деятельность и социальный статус и т.д. Эти представления в большей степени зависят от культурных норм и влияния окружающих людей. Отсюда - возможность широкого круга индивидуальных особенностей, возможность разнообразных конфликтов и даже психосексуальных аномалий.

"Самый важный индикатор будущей гомосексуальности ребенка - гендерное несоответствие, которое в некоторых случаях, но далеко не всегда, сочетается с особенностями телосложения и внешности (женственный мальчик и мужественная девочка). Многие геи и лесбиянки отмечают, что они с раннего детства отличались от сверстников своего пола: одевались не в ту одежду, любили не те игры, выбирали не тех партнеров" [11, с. 334].

Вот как выглядят детские воспоминания сан-францисских гомосексуалов по сравнению с контрольной гетеросексуальной группы [11, с. 334].

Таблица.

Процент респондентов, имевших в детстве гендерно-некомформные предпочтения и поведение.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **№№** | **Вопросы** | **Мужчины** | **Женщины** |
| **Геи** | **Гетеросек.** | **Лесбиянки** | **Гетеросек.** |
| N=686 | N=337 | N=293 | N=140 |
| **1.** | Не получал ли удовольствия от деятельности, типичной для своего пола | 63 | 10 | 63 | 15 |
| **2.** | Получал ли удовольствие от гендерно-нетипичных действий | 48 | 11 | 81 | 61 |
| **3.** | Не соответствовал нормам маскулинности\феминности | 56 | 8 | 80 | 24 |
| **4.** | Большинство друзей детства были противоположного пола | 42 | 13 | 60 | 40 |

Данные таблицы подтверждают тот факт, что гендерные стереотипы, поведения чувства и особенно образы "Я" пре-гомосексуальных мальчиков и девочек сильно отличаются от тех, которые типичны для их гетеросексуальных сверстников и сверстниц, причем у мужчин эти различия выражены сильнее, чем у женщин.

Хотя несоответствие гендерным стереотипам создает психологические трудности для всех детей, у мальчиков, независимо от их будущей сексуальной ориентации, такие проблемы встречаются гораздо чаще. Почему? [11, с. 335-336].

1. На всех уровнях половой дифференциации формирование мужчины требует каких-то дополнительных усилий (принцип Адама, по терминологии Джона Мани), без которых развитие автоматически идет по женскому типу.
2. В силу господствующего положения мужчин в обществе мужские качества традиционно ценятся выше женских, и давление на мальчиков в направлении дефеминизации значительно сильнее, чем на девочек в сторону демаскулинизации. Женственный мальчик вызывает неодобрение и насмешки, а казак-девочка воспринимается спокойно, а то и положительно.
3. Формирование мужской идентичности предполагает цезуру, перерыв постепенности, которого нет у женщин. В раннем детстве мальчики, как и девочки, находятся под влиянием матерей и вообще женщин, а затем они должны оторваться от женского влияния и переориентироваться на мужские образцы поведения.

Нетипичное гендерное поведение в детстве имеет для мужчин много отрицательных последствий, им труднее устанавливать отношение с женщинами и у них больше невротических проблем. У маскулинных девочек ничего подобного нет. Энергичность и агрессивность компенсируют им психологические отличия от ровесниц.

Жесткое психологическое давление со стороны сверстников побуждает мальчиков искоренять в себе женственность, и большинство из них с этой задачей более или менее справляются. Однако тем, у кого феминных задатков было изначально больше, сделать это значительно труднее, процесс дефеминизации у них затягивается, порождая устойчивые сомнения в своей маскулинности [11, с. 338].

Признание Юнгом врожденной андрогенной природы людей находит выражение в архетипах Анимы и Анимуса. Анима представляет внутренний образ женщины в мужчине, его бессознательную женскую сторону, в то время как Анимус - внутренний образ мужчины в женщине, ее бессознательная мужская сторона. Эти архетипы основаны, по крайней мере, частично, на том биологическом факте, что в организме мужчин и женщин вырабатываются и мужские и женские гормоны. Этот архетип, как считал Юнг, эволюционировал на протяжении многих веков в коллективном бессознательном как результат опыта взаимодействия с противоположным полом. Многие мужчины, по крайней мере до некоторой степени, "феминизировались" в результате многолетней совместной жизни с женщинами, а для женщин является верным обратное. Юнг настаивал на том, что Анима и Анимус должны быть выражены гармонично, не нарушая общего баланса, чтобы не тормозить развитие личности в направлении самореализации. Иными словами, мужчина должен выражать свои феминные качества наряду с маскулинными, а женщина должна проявлять свои маскулинные качества, так же как и феминные. Если же эти необходимые атрибуты остаются неразвитыми, результатом явится односторонний рост и функционирование личности.

В теологии пола, развитой В. С. Соловьевым, целостный человек есть единство мужского и женского принципов, из которых первый есть "субъект познающий и деятельный", то есть "человек в собственном смысле", а второй выступает в качестве "объекта познанного или пассивного" (Соловьев В. С. Россия и вселенская Церковь. - М., 1911, с. 335).

Базовые атрибуты сущности женского психического - цикличность и репродуктивность, подхватываются воспитывающей культурой и превращаются в то, что мы привыкли называть женскими чертами характера: конформность, эмпатичность, терпимость, консерватизм, чистоплотность, аккуратность и т.д. Те мужские черты, которые в культуре принято обозначать как активность, агрессивность, динамичность, соревновательность и т.п., сводятся к двум смысловым основаниям - экспансии и конструированию [30, с. 32-33].

Обратимся теперь к еще одному аспекту проблемы - о влиянии половой принадлежности человека на его социальное поведение и статус.

Тут существует некоторое разногласие во взглядах авторов. Согласно одной точки зрения, наиболее четко сформулированной Т. Парсоном и Р. Бейлсом [13, с. 768], дифференциация мужских и женских ролей в семье и обществе неустранима, так как она основана на естественной взаимодополнимости полов: мужские роли и стиль жизни являются преимущественно "инструментальными", а женские - "экспрессивными". Никакое радикальное изменение этой структуры, по Парсону, невозможно. Эта точка зрения подтверждается, во-первых, тем фактом, что этот тип дифференциации широко распространен и представлен в обществах разного типа. Во-вторых, такая дифференциация мужских и женских функций в общем подтверждается данными дифференциальной психологии о половых различиях (в межличностном общении, профессиональных предпочтениях и т.д.) [13, с. 769]. В третьих, в пользу этой точки зрения говорят некоторые биологические данные. Например, строгие экспериментальные исследования доказывают, что важным причинным фактором агрессивного поведения является действие мужских половых гормонов [13, с. 770]. Активное, напористое поведение хорошо дифференцирует типичное поведение мальчиков от поведения девочек. На этом основаны общеизвестные стереотипы массового сознания.

Но эта концепция вызывает и серьезные возражения. Во-первых, она консервативна и неисторична. Дифференциация мужских и женских ролей всегда предполагает их взаимодополнительность, но нормы ее неодинаковы в разных обществах и классах. Во-вторых, вопреки идее "взаимодополнительности" мужа и жены, максимум взаимной удовлетворенности, интегрированности и коммуникации между супругами наблюдается в тех семьях, где традиционной специализации половых ролей меньше [13, с. 771].

Отсюда - все большее распространение противоположной точки зрения, согласно которой дифференциация половых ролей - исключительно социальный феномен. Главные их аргументы сводятся к тому, что дифференциация половых ролей представляет собой иерархическую стратификацию, в которой женщинам отведено подчиненное место; и это не вытекает из фактических половых различий, а определяется различиями в воспитании; это доказывается тем, что почти все эти различия обнаруживаются лишь после того, как дети достигают определенного возраста.

Разрушение соответствующих социально-психологических стереотипов и постепенное сближение характера жизнедеятельности мужчин и женщин уменьшают глубину этой дихотомии. Существенное значение имеет также сближение отцовской и материнской ролей в семье и рост социальной активности женщин. Поэтому традиционная дихотомия половых роле должна уступить место обществу, в котором не существует никаких стереотипных поведенческих различий между ролями мужчин и женщин, основанных только на их половой принадлежности.

Чрезмерное же акцентирование половой специфики само создает психологические проблемы, суживающие сферу полноценной социально- и личностно-значимой коммуникации между полами.

**Глава 3. Использование сказки для диагностики формирования полоролевых стереотипов.**

* 1. **Организация работы.**

***3.1.1. Планирование: определение целей и задач, выбор средств работы.***

Первый этап диагностической работы с ребенком в общем случае представляет собой организационный этап, который включает в себя:

а) определение точной цели диагностического исследования, то есть того, что психолог/педагог намерен достичь в процессе работы с ребенком;

б) постановку задач, то есть определение того, что необходимо проделать в ходе работы;

в) выбор методов работы со сказкой, а также рассмотрение возможностей применения других методов и техник для расширения объема информации о ребенке (например, беседа с родителями, педагогами, и т.д.), для контроля достоверности предварительной информации, закрепления полученных результатов.

Возможностями методики являются: выявление уникальных, индивидуальных способов отношения личности к социальному окружению и себе самой; определение стиля взаимоотношения с другими людьми, выявление ведущих мотивов, и путей их реализации, средства разрешения внутриличностных и межличностных конфликтов, анализ самооценки, меры ее осознанности, адекватности, гибкости; выявление и анализ психологических защит, то есть индивидуальных подходов к разрешению конфликтов в аффективно-стрессовых условиях. Личность как динамический процесс есть постоянная активность в создании, поддержании и защите своего "личного" мира. Личный мир - это полностью субъективная система мнений, верований, идей, желаний и потребностей индивида, которые ориентируют его поведение во внешнем мире и которыми определяются его восприятия. Этой цели - проникнуть во внутренний мир конкретной личности - служит методика. Она, подобно Х-лучам, или кинопроектору, позволяет обнаружить "личный мир" испытуемого ребенка.

Целью данной диагностической работы является выявление индивидуальных вариаций и отклонений в формировании полоролевых стереотипов.

Для достижения целей были поставлены следующие задачи:

* получение максимально возможного объема информации о тестируемом ребенке, в том числе по заявленной проблеме;
* выявление проблемного поля, обнаружение внутренних противоречий и межличностных проблем;
* анализ затруднений и их зависимость от полоролевых предпочтений;
* определение персонажа, с которым идентифицировал себя ребенок и соответствие его поведения, поступков полоролевым стереотипам;
* рассмотрение проявлений героями сказки феминных и маскулинных качеств и соответствие их полу персонажа;
* определение половой идентичности, то есть чувства и осознания ребенком своей половой принадлежности;
* выявление системы половых ролей, в свете которой ребенок различает критерии "мужественности" и "женственности";
* постановка коррекционных задач для дальнейшей работы.

Перед тем, как приступить к рассмотрению особенностей полоролевой идентификации, необходимо сделать общий анализ сказки, в том числе анализ личностных реакций, невербальных сигналов; характеристика героев (действующих лиц) в сказке, затруднении, в которые они попадают, а также пути их преодоления; общий анализ сказки (ее тематики, яркости, оригинальности, единство композиции и т.д.).

В целях полноты диагностической работы представляется интересным и необходимым выяснить степень психологической зависимости ребенка от родителей своего или противоположного пола; однополые или разнополые компании ребенка; предпочитаемые виды игровой деятельности и роли, степень соответствия нормам маскулинности/феминности. Ввиду ограничения объема работы мы будем рассматривать только наиболее ярко выраженные факторы.

Для диагностики полоролевых стереотипов мы рассматривали сказки, придуманные детьми 10 - 12 лет. Наиболее интересной и эффективной является работа со сказкой, как диагностическим приемом, с детьми в возрасте от 6 - 7 до 11 - 12 лет. На младшие школьные годы приходится этап скрытого формирования мировоззрения и морали, в общении ребенка со взрослыми и сверстниками закладываются основы нравственной позиции индивида. На пороге школьной жизни возникает новый уровень самосознания ребенка, наиболее точно выражаемый словосочетанием "внутренняя позиция" [24, с. 24]. Эта позиция представляет собой осознанное отношение ребенка к себе, к окружающим людям, событиям и делам.

Если рассмотреть данный возрастной период с точки зрения психосексуального развития, то можно выделить несколько аспектов. Половые различия, проявляющиеся в детских отношениях, выборе игр и других формах активности, уже заметные к 4 - 5 годам жизни, продолжают формироваться и увеличиваться до 8 или 9 года жизни. К этому же периоду у ребенка уже являются достаточно отчетливо сформулированные представления о стереотипах "мужественности" и "женственности", завершен процесс идентификации ребенка с определенным полом - мужским или женским, происходит активное усвоение установленных обществом стандартов.

Фрейд и некоторые другие исследователи считают период от 5 - 10 лет фазой временной бездеятельности, в которой в психическом развитии ребенка почти ничего не происходит. Однако, как отмечает Г. Н. Бреслав (Бреслав Г. Н. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения. - М., 1990, с. 113), этот период является периодом возрастающих сексуальных интересов (о чем свидетельствуют увеличение количества игр гомосексуального характера; возникновение незрелых гетеросексуальных "любовных" отношений, хотя они, как правило, остаются в сфере фантазии).

В сказке, рассказанной ребенком, нужно рассматривать дифференциацию мужских и женских ролей, основанную на естественной взаимодополнимости полов, а также заимствование ребенком манеры поведения и ряда личностных черт (доброта, отзывчивость, решительность, агрессивность и др.), соответствующих тому полу, с которым индивид себя идентифицирует.

При анализе поступков героев мы должны обратить внимание на стереотипные феминные и маскулинные функции персонажи сказки.

Если использовать терминологию Юнга К. Г., то необходимо рассмотреть, проявляются ли в сказке архетипы Анимы и Анимуса, то есть насколько сильно проявляются феминные качества наряду с маскулинными в мальчике, и маскулинные наряду с феминными в девочке.

В инструкции содержалось обращение к ребенку с просьбой придумать, сочинить сказку, волшебную историю, которую они не читали и не видели на экране телевизора, что обеспечивало неопределенность стимульного материала, или инструкции. Протоколы сказок приведены в приложении.

***3.1.2. Необходимые знания и умения, ограничения и трудности метода.***

Для того чтобы осуществить диагностику, необходимо, прежде всего, знать основные направления и теории личности для расширения возможности интерпретации; для того, чтобы толковать материал, используя понятийные аппараты различных теорий.

Деятельность испытуемого должна протекать в атмосфере доброжелательности и при полном отсутствии оценочного отношения со стороны экспериментатора. Необходимо расположить к себе ребенка, поддержать его для того, чтобы он максимально возможно избавился от рамок и дал волю своей фантазии. Нельзя давить на него авторитетом взрослого и ученого человека. За этим скрывается стремление не порицать ребенка и не выносить свое окончательное суждение, а взглянуть на симптомы или отклонения в поведении совсем с иной, необычной и выигрышной точки зрения. В процессе работы необходимо использовать естественную жажду новых ощущений и открытость ребенка новому знанию.

Симптомы в рамках данной методики не только принимаются к сведению, но и активно используются в стратегии лечения. Задача терапевта - найти понятную форму для своей лечебно-диагностической стратегии с учетом неповторимого житейского опыта каждой отдельной личности.

Утилизация выраженных симптомов подразумевает уместность любого подхода в зависимости от специфики каждого случая. Одному нужно дать возможность познать самого себя, другому требуется сильная эмоциональная встряска, третий нуждается в модификации поведенческой модели. Только при таком подходе будут обеспечены интересы ребенка и полнота утилизации.

В данной работе мы ограничимся рассмотрением диагностических возможностей сказки, так как коррекция нарушений формирования полоролевых стереотипов представляет собой тему отдельной исследовательской работы, кроме того, требующей наличия специальных знаний и навыков. Сложность исследования эффективности коррекции с помощью сказки связана также с тем. Результативность ее трудно измерима и эффект является отложенным во времени.

Интерпретация результатов проективных методик есть по существу построение модели личности и, следовательно, будет определяться той теорией, вольным или невольным адептом которой является психолог-экспериментатор. Успех проективного исследования во многом зависит от личности экспериментатора, его умения расположить к себе испытуемого и ряда других факторов, возникающих в подобной работе. То есть при работе со сказкой предполагается высокий уровень мастерства психолога/педагога и одновременно несвобода от его субъективизма при интерпретации результатов.

При работе со сказкой практически невозможно полностью унифицировать и стандартизировать не только анализ и интерпретацию результатов, но даже и саму процедуру эксперимента. Ведь совершенно различно поведение экспериментатора с робким, сенситивным или спокойным, уверенным ребенком, с таким, который открыт, активно ищет помощи, или с тем, кто "защищается" при малейших попытках проникнуть в его внутренний мир. Можно описать наиболее распространенные стратегии поведения экспериментатора, но они, конечно, не охватывают всего многообразия конкретных случаев.

Говоря о применении метафор в психотерапевтическом процессе, необходимо отметить ограничения, связанные с их использованием. Метафорическое описание не всегда идентично той информации, которую оно представляет. Передаваемая информация структурируется со схемой, навязанной образом, то есть метафора акцентирует лишь некоторые аспекты психотерапевтической информации, "затемняя" при этом другие, не менее важные. Этот недостаток можно смягчить, если использовать несколько метафор (таким образом, психотерапевтическая информация предстает перед собеседником подобно многомерной фигуре "в разных проекциях", под несколькими углами зрения).

Метафорическое описание всегда многозначно. Кроме того, успех применения психотерапевтической сказки и метафоры во многом зависит от внимательного к ним отношения.

* 1. **Результаты диагностики особенностей формирования полоролевых стереотипов у детей.**

В большинстве случаев дети к возрасту 10 - 12 лет хорошо усваивают дифференциацию мужских и женских социальных ролей. Мужские роли и мужской стиль жизни являются преимущественно "инструментальными", а "женские" - "экспрессивными". Мужчина обычно бывает кормильцем, "добытчиком", осуществляет общее руководство и несет главную ответственность за дисциплинирование детей, тогда как более эмоциональная по своей природе женщина поддерживает групповую солидарность и обеспечивает необходимое детям эмоциональное тепло.

Мужские фигуры больше связаны с предметной деятельностью, связанной с преодолением физических трудностей или с развитием абстрактных идей, тогда как женщины являются более субъективными и чувствительными.

Используя сказку, как психодиагностический прием, были выявлены следующие особенности формирования полоролевых стереотипов у детей:

1. Несформированность внутреннего образа женщины, отсутствие проявления Анимы ребенком (через проявление феминных качеств). Стремление к проявлению маскулинных черт характера; но ограничение (путем запрятывания в глубь бессознательного) проявления агрессивности, и других гипермаскулинных проявлений (сказка 1, приложение 1).
2. "Феминизация" мужского характера (характерологический портрет мужчины-образца соответствует традиционному идеалу женственности, как воплощения "пассивного" начала); дифференцированность представлений о стереотипах "мужественности", но хорошо сформированным является стереотип "женственности" (сказка 2, приложение 4).
3. Сведение функции женщины к заботе о детях, вплоть до жертвенности. Стремление проявлять маскулинные качества, но не готовность принимать самостоятельные решения, действовать активно, проявлять агрессивность и негативные эмоции (сказка 3, приложение 6).
4. Замена традиционно женской роли жертвы (похищенной злым персонажем) на мужскую. Традиционно мужские качества - сила, напористость, агрессивность - проявлены слабо. Образ женщины двойственен: он воплощает в себе как злое, так и доброе начало. Феминные качества - нежность, заботливость, доброта - не обнаруживаются в каком-либо женском персонаже, что может свидетельствовать о затруднении процесса формирования Анимы (сказка 4, приложение 8).
5. Стремление не проявлять феминные качества, которые имеются в потенциале, а компенсировать их отсутствие в поведении проявлением ярко выраженной маскулинности. Мужское и женское начала ребенком представляются скорее как противоположные и несовместимые, нежели как взаимодополняющими (сказка 5, приложение 10).

Отклонение, выявляемые в процессе диагностики могут быть детерминированы различными факторами.

На сближение полоролевых стереотипов оказывают влияние социо-культурные факторы, такие как общественная феминизация, подрыв "мужского начала" в семье и обществе; сближение характера жизнедеятельности мужчин и женщин и т.д.

Хорошо известны существующие различия в типах родительского поведения с мальчиками и девочками. На формирование полоролевых стереотипов родители оказывают влияние, во-первых, сами, демонстрируя типы поведения и распределение функций, во-вторых, поощряя одни способы поведения ребенка и осуждая другие.

Различия полов в отношении самоутверждения, силы темперамента и агрессивности, как уже отмечалось, имеют биологическую природу, хотя точные механизмы, лежащие в основе этих явлений, остаются малоизученными.

В желании девочек соответствовать мужскому образу (нормам маскулинности) может выражаться желание обладать теми качествами или привилегиями, которые наша культура считает маскулинными - такими как сила, смелость, агрессивность, независимость, властность, успешность и т.д.

**3.3. Выводы и рекомендации.**

Обобщая представленные в работе данные, считаем возможным сделать следующие выводы:

Сказка, как продукт творчества ребенка, является богатым материалом для анализа особенностей психического развития ребенка в целом, и особенностей формирования полоролевых стереотипов и усвоения ребенком половых ролей, в частности.

В сказке, рассказе, волшебной истории, рассказанной самим ребенком, персонажи проявляют свои феминные и маскулинные качества в рамках системы половых ролей, в свете которой сам ребенок различает критерии "мужественности" и "женственности".

Таким образом, рассматривая сказко-творчество ребенка, мы получаем возможность выявить признаки, по которым ребенок производит дифференциацию мужских и женских ролей. С помощью сказки можно выявить представления ребенка о типичных психологических, личностных свойствах, способностях и направленности интересов мужчин и женщин; то есть проанализировать, как ребенок усвоил и преломил в своем сознании и поведении определенную нормативную систему, заданную социо-культурным окружением и воспитанием.

Приступая к коррекционной работе с ребенком, нужно задаваться целью показать ребенку иные способы разрешения внутренних и внешних конфликтов и затруднения; рассматривая вымысел как проявление психической энергии и принимая в нем участие, пытаться направить течение этой энергии в новые русла, ранее не используемые по каким-либо причинам. Нужно помочь развернуть и использовать то, что ест в потенциальном состоянии внутри самого ребенка.

Нужно показать ребенку, что мужчина может и даже должен выражать свои феминные качества наряду с маскулинными, а женщина - проявлять свои маскулинные качества. В то же время ребенок должен понимать дифференциацию мужских и женских социальных функций, так как она основана на естественной взаимодополнимости полов.

При коррекционной работе можно также использовать сказку. Для детей дошкольного возраста можно рекомендовать прочтение народных сказок, где тип поведения женских персонажей - всегда феминный, а мужских - маскулинный, чтобы помочь ребенку сформировать представление о "мужественности" и "женственности". Если чрезмерное акцентирование половой специфики создает психологические проблемы, то можно использовать психотерапевтическую метафору в виде сказки, рассказа, байки.

Желаемым состоянием (эталоном) можно считать удовлетворенность и спокойствие, принятие нового способа поведения, как возможного, что может свидетельствовать об открытии возможности регулярного его использования.

Приступая к коррекции половых стереотипов у ребенка, необходимо помнить, что поскольку предпочтения эти частично заданы обществом, невозможно определить "правильное" и "неправильное" поведение для детей разного пола, и круг подобных вариаций велик. Многим мальчикам иногда нравится заниматься тем, чем обычно занимаются девочки, и многие девочки демонстрируют "мальчишеские" черты характера. Эти моменты сами по себе еще не являются причиной для беспокойства. Но у ряда детей идентификация с противоположным полом настолько сильна и охватывает такое количество сторон их жизни, что это становится причиной отвержения и преследования со стороны других детей и делает ребенка несчастным. Именно в таких случаях может потребоваться помощь специалиста.

Суть коррекционных действий составляют действия по расширению возможностей проявления и принятия полоролевых стереотипов, для того, чтобы сделать поведение ребенка более эффективным. То есть коррекция должна быть направлена на преодоление стереотипного поведения.

Эффективность коррекции и выбор коррекционных приемов определяется индивидуальными особенностями ребенка в каждом конкретном случае.

В ходе проделанной диагностической работе были заданы следующие направления коррекции.

В случае 1 необходимо помочь ребенку обрести женскую часть души, подтолкнуть ребенка к формированию внутреннего образа женщины, поддержать проявления мужских качеств в действительности (в поступках) и способствовать развитию его внутренних феминных качеств (мягкость, нежность, заботливость, сострадательность). Для уточнения причин несформированности Анимы и в целях задействования потенциала ребенка, была проведена работа, совмещающая в себе диагностические и коррекционные задачи (протокол работы представлен в приложении 3). В результате использования метода совместного сочинения сказки были достигнуты положительные результаты. Ребенок принял в сказку женский персонаж и сделал попытку описать его, что может свидетельствовать о том, что ребенок обратился к тем своим внутренним ресурсам, которые ранее не использовал.

В случае 2 мы считаем возможным коррекцию принятия мужского образа, как "пассивного" начала, расширение возможных стереотипов "правильного" (с точки зрения ребенка) поведения мужчины.

В случае 3 дальнейшая работа с мальчиком может быть направлена на поддержание взросления. Рекомендуется подчеркнуть ценность женственности, и в то же время - необходимость поддержки и понимания со стороны мужчины.

В случае 4 можно рекомендовать закрепить положительный образ женщины. Необходимо продолжить диагностическую работу, направленную на выявление причин ощущения ребенком своей слабости, зависимости, беспомощности.

В сказке 5 необходимо помочь девочке осознать силу "женственности". Необходимо дать ребенку разрешение проявлять свои феминные качества, которые находятся пока в ресурсном состоянии, то есть не проявляются во внешних действиях. При этом представляется правильным показать ребенку возможность сочетания, а не взаимоисключения феминных и маскулинных качеств.

В коррекционных целях, учитывая выше сказанное, была составлена сказка, где действующий персонаж - Волчица, сохранив за собой основные характерологические черты, попадает в ситуацию, где проявляет свои феминные качества и обретает гармонию и счастье (текст сказки приведен в приложении 12).

Итак, сказочные фантазии ребенка делают возможным глубокое проникновение во внутреннюю жизнь ребенка, с учетом которой сознательное поведение становится более понятным и, благодаря этому, доступным для воздействия.

**Заключение.**

Работа со сказкой - не новая и не единственная форма детской терапии и диагностики, но особое сочетание приемов и наложений их на различные симптомы дает удивительные результаты и представляет интерес для дальнейшего научно-практического исследования.

Процесс сочинения сказки - одна из форм творческой деятельности ребенка, которая проявляется как результат индивидуального опыта, его ответная реакция на изменения в окружающем мире, системе потребностей и ценностей. Сказка активизирует эмоциональную и интеллектуальную сферу. Через сказку, как плод фантазии ребенка, мы обращаемся к его внутреннему - идеальному - миру, осознаем его чувства и эмоциональные состояния. Отсутствие оценочного отношения со стороны экспериментатора, неопределенность стимульного материала, близость сказки к душевной деятельности ребенка и другие факторы способствуют максимальной проекции личности, позволяют исследовать личностные образования.

Таким образом, сказочные фантазии ребенка оказывают педагогическим усилиям действенную помощь; одновременно они делают возможным глубокое проникновение во внутреннюю жизнь ребенка, с учетом которой сознательное поведение становится более понятным и благодаря этому доступным для воздействия.

Для эффективной диагностической работы требуется не только способность к чувственному проникновению, но и такт и, конечно, знания в области педагогики, психологии, в сфере истории символов, интеллектуальная гибкость.

Обобщая представленные в работе данные, можно сделать следующие выводы.

Богатейший материал для диагностики детских представлений дает анализ продуктов их фантазии. О представлениях детей о мире можно судить по тому, что они сами рассказывают, на основании того, какие свойства они приписывают людям или предметам.

В большинстве случаев дети к возрасту 10 - 12 лет хорошо усваивают дифференциацию мужских и женских ролей, к этому времени завершается процесс половой идентификации, происходит усвоение установленных обществом стандартов.

На основании того, какие личностные свойства и функции приписывают дети мужским и женским персонажам сказки, можно сделать выводы о той индивидуальной системе половых ролей, в свете которой ребенок различает критерий "мужественности" и "женственности". В сказке, рассказе, волшебной истории, рассказанной самим ребенком, персонажи проявляют свои феминные и маскулинные качества в рамках той системы половых ролей, в свете которой сам ребенок различает эти критерии.

Сказка дает возможность проанализировать, как ребенок усвоил и преломил в своем сознании определенную нормативную систему, заданную социо-культурным окружением и воспитанием.

При анализе проявления феминных и маскулинных качеств героями сказки можно сделать вывод о сформированности Анимы и Анимуса (пользуясь терминологией К. Г. Юнга), как внутреннего образа женщины и мужчины.

В зависимости от того, какие качества персонажей, являющиеся типично мужскими или типично женскими, поощряются ребенком, вызывают наибольший его интерес, наиболее ярко эмоционально окрашены, можно сделать вывод об индивидуальной системе оценок и предпочтений ребенка.

Отклонения в процессе формирования полоролевых стереотипов, выявленные с помощью диагностических возможностей сказки, могут быть связаны с влиянием:

* социо-культурных факторов (мода, общественная феминизация, подрыв "мужского начала" в семье и обществе и т.д.);
* воспитательного процесса (различия в типах родительского поведения с мальчиками и девочками, особенности семейной ситуации, "родительское программирование" и т.д.);
* биологических и других факторов.

Сказка может быть использована и как коррекционный прием при работе с выявленными отклонениями. Если чрезмерное акцентирование половой специфики создает психологические проблемы, если личностный рост ребенка затрудняется из-за сдерживания проявлений ребенком феминных или маскулинных качеств, - можно использовать психотерапевтическую метафору в виде сказки, рассказа, байки. Как и всякая коррекция, она должна быть направлена на преодоление стереотипного поведения, мешающего развитию ребенка.

Представляется интересной дальнейшая научно-практическая работа в направлении разработки эффективных коррекционных приемов и их теоретического обоснования: для различных вариантов отклонений в формировании полоролевых стереотипов и для различных возрастных периодов.

**Приложения.**

**Приложение 1.**

Испытуемый: мальчик Дима; 12 лет; активный, творческий ребенок. Семья полная, но воспитанием занимается преимущественно мама ввиду частого отсутствия отцы. Старший брат живет в другом городе.

Сказка (№1):

"Жили-были дед с бабой. Вот… значит… (пытается сосредоточиться). У них не было никого, ну, сыновей. И они думали, что надо бы им взять кого-нибудь (теребит себя за пуговицу).

Однажды дед пошел в лес нарубить дров. Шел по лесу, шел, вдруг видит - стоит коряга, похожая на человека. Ветки - как руки, корни - как ноги. Смотрел он на эту корягу долго-долго. И вдруг коряга превратилась в человека. Во взрослого уже мужчину. Привел старик этого мужчину домой к себе, стали они жить вместе (оживляется, потирая руки).

Вдруг на деревню напал Великан. Он приходил в деревню каждые десять лет и забирал жертву. Решил Герой его победить. Встреча должна была быть на горе. Пришел Герой на нужное место. Там уже ждет его Великан (далее идет подробное описание сражения, очень оживленно размахивая руками).

Герой подпрыгнул, ударил Великана по колену. Великан схватился за колено, а Герой ему как ударит в глаз! Тот взвыл. Повалился (и т.д. в течение 3 минут). Так они победили Великана. И устроили люди пир на всю деревню.

- А что было потом?

Дальше все было мирно и хорошо. А Герой остался старикам вместо сына.

* А какие они были, эти старики?

Ну, обычные старики… Дед такой худоватый, веселый, очень добрый, высокий. А баба… Обыкновенная (смутился). Как бабушка просто.

* А зачем Герою надо было сражаться с Великаном?

Чтобы спасти всю деревню. Ведь деревня мучилась. А он жил в этой деревне. Вот он и решил всех спасти. Великан ведь забирал не каких-нибудь стариков, а самых здоровых и молодых".

**Приложение 2.**

**Анализ сказки №1.**

Персонажи: дед с бабой - нейтральные, Герой - положительный персонаж, Великан - отрицательный.

Авантюрная сказка с элементами волшебства. Герой проявляет силу, ловкость, благородство души.

Сказка разделена на две подтемы: а) дед с бабой получают долгожданного сына; б) Герой избавляет деревню от мучителя. Но сюжетная линия выдержана.

Затруднение стариков - их бездетность и одиночество. На решение проблемы выдвигается фигура деда. Он решает ее активно, то есть хотел сына - разглядел ("долго-долго") - получил сына; хоть и присутствует элемент везения, чуда.

Затруднение Героя - был корягой, но с "помощью" деда стал мужчиной, способным самостоятельно решить самую важную проблему. Способ разрешения затруднений - активный.

Если использовать терминологию Юнга, то можно выделить следующие проявившиеся в сказке структурные составляющие личности:

1. Великан олицетворяет собой "тень", при этом интересно, что проявление гипермаскулинности очень редкое (один раз в 10 лет), следовательно, агрессивность запрятана довольно глубоко (вытеснена в бессознательное).
2. "Анима" еще не проявляется в ребенке (через проявление феминных качеств). На пути гармонизации личности необходимо помочь ребенку обрести женскую часть души, сформировать внутренний образ женщины. Женские персонажи в сказке не являются действующими; фигура бабы не характеризуется, является безликой и безмолвной. Все решения принимаются дедом единолично ("разглядел" сына, привел его к себе домой). Традиционная свадьба в конце сказки отсутствует.
3. Основная функция "эго" (Герой) - противостоять возможным попыткам бессознательного разрушить целостность.
4. Ресурсным "эго" выступает образ деда; это тот внутренний ресурс, альтер-эго, которое ребенок может использовать. Его функция - помочь невероятному преуспеванию; "разглядеть, очень сильно захотев".

Гора очень часто означает самость; величина и возвышенность горы предвещают взрослую личность.

Выявлено стремление ребенка проявить свои маскулинные качества (решительность, силу, отвагу, агрессивность и благородство). Но все это ребенком не проявляется в силу гуманного воспитания.

Я - концепция ребенка скорее является искаженной, так как существует слишком большой разрыв между состоянием я-реальным (коряга) и я-идеальным (Герой). Поэтому из-за низкой самооценки и высоких требований к себе возможны затруднения в личностном росте.

Цель дальнейшей работы - сократить разрыв между я-реальным и я-идеальным для обеспечения возможности личностного роста. Необходимо помочь ребенку использовать свои внутренние ресурсы, то есть задействовать собственный личностный потенциал для повышения самооценки "здесь и сейчас".

Психологическая защита скорее относится к уступчивому виду, то есть в стремлении к людям; потребность в признании и восхищении его мужскими качествами. Выявлена потребность в признании множеством людей через признание значимым для него человеком (отцом или другом).

Необходимо в ходе коррекционной работы поддержать проявление мужских качеств в действительности (в поступках) и способствовать развитию его феминных качеств внутри.

**Приложение 3.**

Использовался метод совместного сочинения сказки. Цель - уточнение причин несформированности Анимы и задействование внутреннего потенциала ребенка.

Обозначения: П. - педагог-психолог, Р. - ребенок.

П. - Дима, а что стало с Героем потом?

Р. - Он стал со своими стариками жить, им помогать во всем. Ну, и не только им… Вообще всем в деревне.

П. - Здорово! А как он помогал?

Р. - Он же силой владел огромной, волшебной, поэтому там землю пахал, строил, копал.

П. - И так все время? А, кроме того, что всем помогал, чем еще занимался?

Р. - Деду с бабой помогал.

П. - Ну вот, все молодые юноши и девушки выросли, свои семьи создавали, детишек воспитывали. А Герой один жил?

Р. - Почему один? Со стариками вместе.

П. - А друзья у него были?

Р. - Да, у него все друзья были, все его любили.

П. - А особенно сильно кто его любил?

Р. - Родители, конечно.

П. - Конечно, это так. Родители - очень важные люди в его жизни, но ведь они уже старенькие были.

Р. - Да, они пожили еще, состарились и умерли.

П. - И Герой один остался?

Р. - Да, один в доме. Он даже решил снова уйти в лес. Он ведь не обыкновенный был, а волшебный.

П. - Знаешь, мне кажется, он грустил. Он привык жить с людьми, вести хозяйство, помогать людям, заботиться о ком-то. Правда?

Р. - Да…(задумался). И ходил гулять один, когда ему грустно было, чтобы с природой быть…

П. - Верно. Он ведь из природы пришел, то есть из леса, и ему было спокойно среди птиц, деревьев, цветов. Он гулял по лесу, потом вышел к реке, прошелся по пустынному берегу, сел ближе к воде, смотрел на зеркальную гладь воды и на красивые белые кувшинки…

Р. - И он слышал, как птицы разговаривают, потому что он знал их язык. И рыб тоже. Он всех их понимал.

П. - Он слышал все голоса природы. Он даже услышал тихий плач где-то рядом. Герой оглянулся и понял, что это плачет белая березка недалеко от него.

Р. - …(удивление).

П. - Он пристально посмотрел на березку, и с помощью волшебной силы превратил ее в девушку. Как ты думаешь, что она ему сказала, почему плакала?

Р. - Она тоже была много лет заколдована злой ведьмой за то, что добрая была, и была она раньше принцессой в стране Добрых Людей. И вот он избавил ее от этого колдовства.

П. - Здорово! Принцесса, кроме того, что добрая была, еще и силой исцелять людей обладала, лечить больных могла…

Р. - И еще у нее были длинные волосы, коса и… улыбчивая была (смеется).

П. - Да, редкой красоты девушка была. Все, на что она посмотрит, становилось лучше и красивше. Все люди и звери любили ее.

Р. - И стали они вместе жить - Герой, принцесса и их ручные звери. И все друг друга веселили, в обиду никого не давали.

П. - Верно, дружно и счастливо все поживали. Спасибо тебе, Дима, за сказку. Здорово получилось!

**Приложение 4.**

Девочка Таня, 11 лет. Семья полная, есть младший брат. Функцию руководства в семье выполняет мама. Эмоциональное тепло детям обеспечивает папа.

Сказка (№2).

"Жила-была принцесса Лебедь. У нее была корона. Она была очень доброй, ее все очень сильно любили, потому что она всем помогала - всем больным, и бедным, и голодным (20 сек).

Однажды она на балу встретила лебедя. Случайно они встретились. Он не хотел идти, но все-таки пошел, потому что ему отдали билет. Весь вечер они вместе танцевали, а ночью гуляли. Она уже забыла о печали. Было очень темно. Они гуляли в саду, летали светлячки, кузнечики тоже. Рядом квакали лягушки (5 сек). Потому что рядом был пруд (смех). Она была как человек. То есть она была лебедем, но на двух ногах (задумалась, 15 сек).

В ее государстве были злые люди. Был один очень злой человек. Ему не хотелось, чтобы у них все было хорошо. Он был вредителем и мешал ей. Когда принцесса и лебедь гуляли, он пошел за ними, этот злой человек. Он толкнул их в пропасть (10 сек, грустно).

А у них были крылья, и они вылетели из пропасти. Злой человек не знал, что они спаслись. И они не знали, что это был он, но хотели найти его (10 сек).

Они вылетели не сразу, а три дня жили в пещере. А злой человек был ее братом, но не родным, а так… Приемный, он стал королем.

А у принцессы с лебедем любовь началась. Она сломала ногу, а он о ней заботился, кормил ее, ухаживал, искал дорогу, нес на руках до самого замка (с воодушевлением).

Когда пришли - в царстве был переворот. Люди плакали, потеряли принцессу. Народ придумал, как наказать злого человека. Его увезли туда, куда всех злых, преступников, убийц увозили. На остров, далеко-далеко в море который был. И все… Они жили прекрасно вместе, помогали людям. Он очень сильно ее любил, и она его. И у них была свадьба. Весь город радовался. Все жили дружно и правили в царстве.

Все, конец" (смех).

**Приложение 5.**

**Анализ сказки №2.**

Затруднения можно охарактеризовать, как внешние препятствия на пути к счастливому финалу - свадьбе. По реакциям сочувствия и сопереживания главному герою можно сделать вывод об идентификации девочки с лебедем-принцессой.

Анализ сюжета сказки выявляет важность межперсональных отношений для ребенка, и проблему опор. Ребенок, с одной стороны, обнаруживает ощущение одиночества, с другой - потребность в поддержке, безопасности.

При рассмотрении личностных качеств и функции персонажей сказки можно отметить следующие особенности. Женский персонаж - принцесса - является хоть и самостоятельным, благородным, деятельным человеком, но одиноким и нуждающимся в заботе и защите.

Два мужских персонажа являются противоположными по функциям и характерам. Лебедь предстает перед нами, как воплощение нежности, заботливости, мягкости; а Злой человек - властности, разрушительности, хитрости. Можно предположить, что у ребенка существует сложившееся представление о стереотипах "мужественности", но они являются дифференцированными: качества, проявляемые Лебедем, являются поощряемыми и ценными, а проявляемые Злым человеком - осуждаемыми. Традиционно мужские характеристики - стремление к власти, активность, агрессивность - отмечаются у отрицательного персонажа. За это он и наказан - изолирован от людей. Можно отметить гуманность выбранного способа (традиционно женского подхода к разрешению проблемы).

Пропасть является испытанием на пути к единению с Анимусом (Лебедем), и символичным является способ спасения - "у них были крылья, и они вылетели".

Для того чтобы обрести свое счастье, Лебедь не предпринимал никаких действий, не проявлял активности. Кроме того, встреча с принцессой является результатом случайности, что может свидетельствовать о вере ребенка в судьбу, предопределенность. Но, проходя через испытания, Лебедь доказывает свою любовь, причем делает это без проявления маскулинных качеств.

Таким образом, девочкой хорошо усвоены женские полоролевые стереотипы, но имеется тенденция к "феминизации" мужского образа. Характерологический портрет мужчины (Лебедя) соответствует традиционному идеалу женственности, как воплощения "пассивного" начала.

**Приложение 6.**

Мальчик Гоша, 10 лет, семья полная, младший ребенок в семье (имеет старших брата и сестру). Застенчив, но тянется к общению со сверстниками. Папа является явным лидером, требователен, но справедлив. Мама - домохозяйка.

**Сказка №3.**

"Называется сказка… хм-м (5 сек). Птичья война.

Жила-была одна птица. Снесла яйцо. Из этого яйца вылупился птенчик: маленький и розовенький. Как бы назвать? (10 сек). Филип! (с воодушевлением). Каждый день его мама летала за кормом в город. И там она увидела одно зрелище - кот пытается съесть птенца воробья (15 сек).

Маму мы назовем… Анна. Анна решила спасти маленького птенчика, которому угрожала большая опасность (20 сек). Она притворилась, что у нее сломано крыло и отвлекла кота на себя. В итоге ничего страшного не случилось. А этот маленький птенчик полетел за мамой Филипа. И остался с ними жить.

Вскоре Филип подрос и сдружился с птенцом воробья. Филип рос и задавал все больше вопросов про своего отца.

- А у него не было отца?

Не было (уверенно). А сейчас от имени мамы буду рассказывать, что случилось с отцом.

* Почему он раньше не спрашивал?

Он еще маленький был и ничего не умел. Кроме того, что пищать и просить корма.

"В нашем лесу, Филип, живет один очень грозный ястреб, которого зовут Фред. Когда мы летали с твоим отцом, он напал на нас. И уцелела только я". После этих слов Филип очень разозлился и решил устроить Фреду войну (20 сек).

Воробьиного птенца звали Джек. Они начали обдумывать планы ловушки для Фреда. В этом им помогали две лесные мыши, которые тоже решили отомстить Фреду за своих родителей. Они вчетвером нашли коробок спичек в лесу. И взяли его себе. На всякий случай… Они устроили западню в заброшенной оранжерее в начале леса. Там они были готовы к решительным действиям против Фреда.

- Как же они его заманили?

Объявили войну на весь лес. Среди птиц был стукач, который ему доложил. Фред узнал и решил их истребить, чтобы они не угрожали ему.

Он полетел в оранжерею. Они решили поджечь все, что находилось в этой оранжерее. Когда Фред летел на них, они зажгли спичку и бросили ее к деревянным палкам. Разгорелся большой огонь. Фред, нападая на них, столкнулся с пролетевшим мимо голубем и потерял равновесие. Он упал прямо в очаг пламени, и все были рады его смерти. Конец.

* У Фреда была семья, друзья?

Нет, не было. Не знаю почему… Он весь дикий был и жил в старом, заброшенном замке".

**Приложение 7.**

**Анализ сказки №3.**

Повзрослев, птенец узнает о гибели отца и решает отомстить. Его приемный брат из чувства долга помогает ему, то есть функция положительных персонажей - месть.

Функция матери - единственной женской фигуры в сказке - защита детей, вскармливание, наставление. Мать-птица предстает как олицетворение благородства, смелости, догадливости, заботливости. Тем не менее, именно мать-птица выступает провокатором конфликта. Можно предположить наличие проблемы сыновнего долга.

Отличается нежелание ребенка принимать самостоятельные решения: месть они готовят вдвоем, на этот поступок направляет его мать рассказом о гибели отца, помощь голубя, как элемента случайности, сообщение о войне через "стукача". Так он снимает с себя ответственность за уничтожение врага. Голубь, как символ "воли свыше".

Основная функция женщины видится ребенком в заботе о детях, потомстве, вплоть до жертвенности (воспитание без отца, спасение и принятие чужого птенца, трудолюбие).

Можно отметить разрыв между ощущением своей незащищенности, необходимостью в поддержке и защите со стороны матери, и в то же время стремлением к поступкам, традиционно считающимися мужскими: смелым, догадливым, решительным.

Функция сына сводится к защите, восстановлению справедливости. Но сам ребенок еще не готов к проявлению взросления, он нуждается в поддержке, руководстве со стороны матери.

Признаком взросления у ребенка выступает переход от зависимого, пассивного положения ("пищать и просить корма", "маленький и розовенький", "ничего не умел") к решительным действиям, возможности проявлять свои негативные эмоции, злость ("разозлился и решил устроить войну").

Дальнейшая работа с ребенком может быть направлена на поддержание взросления, формирования самосознания. Рекомендуется подчеркнуть ценность женственности; показать ребенку, что женщина не всегда должна и не всегда может быть сильной и самостоятельной. Можно метафорически донести до ребенка ценность поддержки и понимания женщины со стороны мужчины.

**Приложение 8.**

Мальчик Максим, 11 лет; религиозное воспитание, поздний ребенок. Семья полная, воспитанием сына преимущественно занимается мама. Начитан, застенчив.

**Сказка №4.**

"Однажды в царстве Короля гномов произошло несчастье. Злая ведьма похитила Царского сына. Король гномов объявил: кто найдет моего сына, получит полцарства и мою дочь в жены. Много было смельчаков, которые пытались разыскать принца. Но никто из них не возвращался. Но нашелся один находчивый смельчак по имени Пьер (15 сек). Он долго готовился к далекому походу, все это он делал тайно и никто не знал, что он хочет освободить принца. Наконец, Пьер собрался, сообщив всем, что решил вызволить принца от плена Ведьмы, отправился в дорогу.

Долго он шел по неведомым тропинкам. Долго плутал по болотам и, наконец, пришел к мрачному подземелью Ведьмы. Огладываясь, нет ли где стражи, пробрался Пьер в подземелье. И увидел длинные темницы, где сидели все заключенные. Пьер пошел дальше и увидел ключи, висящие на стене. Но только он хотел их взять, раздался крик ворона и (10 сек)… появилась Ведьма (10 сек). Пьер чуть не растерялся. До того она была страшная. Но, осмелившись, бросил на пол мешочек с горохом. Горох рассыпался, и Ведьма на нем поскользнулась. Пьер скорее снял ключи и открыл дверь темниц. Но тут Ведьма превратилась в дракона. Дракон палил всех пламенем, но не смог ничего сделать, потому что на всех были железные доспехи. И тут Пьер высыпал перец, дракону стало жечь глаза и все, кто был в темнице, сбежались к нему. И с Ведьмы сняли медальон, который давал ей колдовскую силу. И Ведьма стала обыкновенной старухой.

Все, радуясь, вышли из подземелья и пошли обратно к королевству. А медальон выбросили в топи, чтобы никто уже не смог им воспользоваться.

Пьер и все остальные гномы благополучно прибыли в королевство. И король Гномов отдал Пьеру в жены принцессу и половину королевства. И все стали жить дружно и счастливо".

**Приложение 9.**

**Анализ сказки №4.**

Главное действующее лицо в сказке - Пьер, положительный персонаж, символизирует "персону" (по терминологии Юнга). Ведьма является олицетворением бессознательных тенденций, злым персонажем.

Движение сказки создается тем, что антагонист наносит вред одному из членов семьи (терминология В. Я. Проппа). Примечательно, что традиционную роль жертвы, похищенной отрицательным персонажем, с женской (царская дочь) ребенок заменил на мужскую фигуру (царский сын). Царский сын является персонажем зависимым и беззащитным, не способным самому разрешить конфликт. Это может сигнализировать об ощущении ребенком своей слабости, неуверенности (субъективное восприятие ребенком своего места в семье).

Женские образы олицетворяют, с одной стороны, желанную цель - это безликая принцесса, которую герой получает как вознаграждение; с другой стороны - основное затруднение на пути к цели - безобразная колдунья. Таким образом, образ женщины одновременно и манит, и пугает, воплощает в себе как злое, так и доброе начало. Феминные качества в чистом виде - нежность, заботливость, доброта, сострадательность - не обнаруживаются в каком-либо женском персонаже, что может свидетельствовать о несформированности "Анимы", как внутреннего образа женщины.

Способы совладания с затруднениями - хитрость, ловкость, смекалка. Агрессивность не проявляется даже в кульминационном моменте - сражение героя с силами зла, - ведьма наказана, но не уничтожена. Герой проявляет робость перед внешними затруднениями ("чуть не растерялся", "осмелился", "оглядываясь"), но находчив. Импульсивность отсутствует, для него скорее характерны обдуманность поступков ("долго готовился к походу"). То есть маскулинные качества проявляются слабо, акцент сделан на интеллектуальное решение проблемы. Враг не уничтожается, а лишается силы путем а) ликвидации опор ("поскользнулась"), б) ограничение ориентации (перец в глаза), в) лишения волшебной силы.

При дальнейшей работе с ребенком можно порекомендовать закрепить положительный образ женщины. Подчеркнуть, что женщина нуждается в поддержке умного и сильного мужчины, но способна дарить окружающим тепло и заботу.

**Приложение 10.**

Девочка Аня, 12 лет; активный ребенок, предпочитает компании мальчишек, развита интеллектуально. Воспитывает девочку мама - женщина требовательная, не добрая.

**Сказка №5.**

"Жила-была одинокая Волчица. Она была сильная и гордая. Ее никто не любил, хотя она была хорошая (15 сек). Добрая была, но одинокая, потому что не такая веселая была, как все. Все другие жители леса ее даже боялись немного (15 сек). Хотя она и красивая была. И она ушла от них жить на окраину леса. Там она настоящей хозяйкой - Волчицей-царицей (с воодушевлением). Потому что в той темной и страшной части леса никто не жил. А ей нравилось. Она гуляла, очищала лес от мусора, тропинки делала, чтобы никто не заблудился, если случайно зайдет сюда. Все в лесу думали, что она ушла из леса, умерла (грусть, 10 сек).

Но в один день случилось в лесу беда. Напали на лес бешеные собаки. Много- много собак. Они убивали детенышей, все ломали вокруг. И вот они уже возвращались в свой лес, и весь лес, на который они напали, плакал. Они пошли через темную заброшенную часть леса. Они уже успокоились и решили отдохнуть на траве. Они же были уверены, что никто за ними вслед не пойдет. Когда все они уснули, Волчица всех их по одному загрызла (решительно, 10 сек) и в землю закопала.

- А как она узнала про беду в лесу?

Да сорока принесла новость на хвосте (смех). Да и вообще эти собаки давно уже всем вредили…

И два олененка, которые заблудились в лесу в тот день, все рассказали про то, как Волчица спасла их от бешеных собак. Тогда все звери обрадовались. Пришли к ней и извинились за то, что раньше гнали ее. Они стали уважать ее и всегда ходили к ней советоваться. И все опять стало хорошо в лесу".

**Приложение 11.**

**Анализ сказки №5.**

Ребенок идентифицировал себя с главным персонажем сказа - Одинокой Волчицей. Сорока, оленята - малозначительны персонажи, присутствуют как вспомогательные фигуры (функция информирования). Бешеные собаки - злые персонажи, олицетворяющие разрушение, смерть.

Отчетливо выявляется тема одиночества, непризнанности, обиды.

Волчица предстает как воплощение маскулинных качеств - силы, независимости, гордости, властности, смелости. Но также она - добрая и красивая, аккуратная, трудолюбивая. И все-таки в решающий, кульминационный момент - в сражении с силами зла проявляются традиционно мужские черты - хладнокровие, жесткость, беспощадность, решительность.

Если исходить из компенсаторной природы детских фантазий, то можно предположить, что девочка ожидает, что будет признана и принята такой, какая она есть. Ребенок не видит возможности реализовать свой потенциал - феминные качества, поэтому прячет их в себе, как волчица прячется в темной части леса, и даже кажется, что "она ушла из леса, умерла".

Необходимо помочь девочке осознать силу женственности, прелестей материнства, любви, заботливости, чувства разделенности, защищенности. Необходимо дать ей разрешение проявлять феминные качества, которые находятся пока в ресурсном состоянии, то есть не проявляются во внешних действиях. При этом представляется правильным показать ребенку возможность сочетания, а не взаимоисключения, феминных и маскулинных качеств.

В желании быть мужчиной может выражаться проявление желания обладать теми качествами или привилегиями, которые наша культура считает маскулинными - такими как сила, смелость, независимость, успех, право выбирать партнера.

В коррекционных целях, учитывая вышесказанное, была придумана сказка, где действующий персонаж - Волчица, сохранив за собой основные характерологические черты, попадает в ситуацию, где проявляет свои феминные качества и обретает покой и счастье (приложение 12).

**Приложение 12.**

"Жила-была в темном далеком лесу Волчица: серая, большая, сильная и независимая. Она уже давно жила одна. Никто с ней не дружил, так как она была не похожа на большинство волчиц в лесу. Все были заняты только тем, что растили своих глупых волчат, которые вырастали обычными волками и пропадали в зарослях огромного темного леса.

И вот однажды появился в лесу Белый Волк. Этот новичок вызывал восхищение у всех обитателей леса своей силой и красотой. Он влюбился в Серую Волчицу и решил завоевать ее любовь. Он носил ей пищу, сторожил ее сон, но она отвергла его дары и не принимала его заботу. Она даже однажды укусила его, когда он пытался обнюхать ее. Рядом с ней он был всегда нежным и тихим. Однажды он исчез, но Волчица отнеслась спокойно к исчезновению своего верного рыцаря.

И вот шли дни, и однажды пестрая сорока принесла новость: весной Белый Волк встретил молодую Черную Волчицу, и у них появились три очаровательных малыша. Однажды огромный Медведь напал на их логово. Молодая Волчица, защитив детей, погибла от лап Медведя. Вернулся с охоты Белый Волк, долго горевал, но дети требовали корма и заботы, и он заменял им мать и отца. Он понял, что воспитывать молодое поколение намного труднее, чем защищать их от врагов. Он всегда был уверен в своей силе, крепости зубов, остром нюхе и слухе; он всегда мог постоять за детей. Но намного труднее было научить их защищаться самим, различать опасность, оценивать силу врага, защищать слабых, добывать корм и создавать свои семьи.

Серая Волчица, услышав эту историю, решила дать несколько мудрых советов одинокому Волку и пришла на другой конец леса. Сам Белый Волк был на охоте, а его детки - голодные и холодные - сидели, прижавшись друг к другу, и жалобно пищали.

Серая Волчица подошла к ним, легла рядом, облизала и согрела их теплом своего сильного тела. Она смотрела на них: на тоненькие лапки, умные глазки, пушистые шкурки и радовалась. Они тыкались носами в ее грудь, терлись о теплую густую шкуру и довольно рычали.

Когда вернулся с охоты Белый Волк, они вместе съели принесенную добычу и повели детей гулять. Глядя на резвящихся в зарослях леса волчат, они почувствовали, что жизнь начинается каждой весной, когда появляются на свет малыши, и они вновь и вновь открывают для себя загадки старого леса.

И они никогда больше не разлучались. И весной у них родились маленькие волчата: мраморного окраса, очень-очень красивые и здоровенькие. И жизнь в лесу вновь ожила".

**Список литературы.**

1. Алексеев К. И. Метафора как объект исследования в философии и психологии //Вопросы психологии. - 1996. -№2. - с 73-85.
2. Белкин А. И. Биологические и социальные факторы. Формулирующие половую идентификацию /Соотношение биологического и социального в человеке (материалы к симпозиуму в г. Москве - сентябрь 1975 г.). - М., 1975, с 777-790.
3. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. Пер. с нем. Под общей редакцией д.ф.н. М. С. Мацковского. - СПб - М.: "Университетская книга" АСТ. 1997 г.
4. Булашевич Т. С. Через дремучий лес к душевной гармонии и к гармонии с внешними миром //Журнал практического психолога. - 1997. - №6. - с 123-126.
5. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психол. очерк.: книга для учителя. - М.,: "Просвещение", 1991.
6. Гинзбург М. Р. Использование метафоры изменения при работе со старшими подростками //Психологическая наука и образование. - 1997. - №1. - с 66-75.
7. Гордон Д. Терапевтические метафоры: оказание помощи другим посредством зеркала. - СПб.: "Белый кролик", 1995.
8. Граник Г. Г., Концевая Л. А. Восприятие школьниками художественного текста //Вопросы психологии. - 1996. - №3. - с 43-52.
9. Жоль К. К. Мысль, слово, метафора. - Киев, 1994.
10. Карабанова О. А. Игра в коррекции психического развития ребенка. Учебное пособие. - М.: "Российское педагогическое агентство", 1997.
11. Кон И. С. Введение в сексологию. - М.: "Медицина", 1988.
12. Кон И. С. Лунный свет на заре. Лики и маски однополой любви. - М.: Олимп; ООО "Фирма "Издательство АСТ", 1998.
13. Кон И. С. Половые различия и дифференциация социальных ролей /Соотношение биологического и социального в человеке (материалы к симпозиуму в г. Москве - сентябрь 1975 г.). - М., 1975, с 763-776.
14. Кон И. С. Психология половых различий //Вопросы психологии. - 1981. - №2. - с 47-57.
15. Мелик-Пашаев А. А. Об источнике способности человека к художественному творчеству //Вопросы психологии. - 1998. - №1. - с 76-82.
16. Милис Дж., Кроули Р. Терапевтические метафоры для детей и "внутреннего ребенка". - М.: "Киасс", 1996.
17. Новиков Л. А. Искусство слова. - М., 1991.
18. Новлянская З. Н. Почему дети фантазируют? - М.: "Знание", 1987.
19. Осорина М. В. "Черная простыня летит по городу", или зачем дети рассказывают страшные истории //Журнал практического психолога. - 1997. - №6. - с 105-112.
20. Поляков Л. Женская эмансипация и теология пола в России XIX века /Феминизм: Восток. Запад. Россия. - М.: Наука. Издательская фирма "Восточная литература", 1993. - с 157-175.
21. Пропп В. Я. Исторические корни волшебной сказки. Л.: ЛГУ, 1986.
22. Пропп В. Я. Морфология сказки. 2-е из. - М., Наука, 1969.
23. Процесс конструирования метафоры как объект психологического исследования //Психологический журнал. - 1997. - №6. - с 121-128.
24. Психология и педагогика. Ученые записки ЛГУ, №224. Л.: Издательство ЛГУ, 1957.
25. Раттер М. Помощь трудным детям. - М., 1987.
26. Сапогова Е. Е. Вниз по кроличьей норе: метафора и нонсенс в детском воображении //Вопросы психологии. - 1996. - №2. - с 5-13.
27. Соколова Е. Т. Проективные методы исследования личности. Уч. пособие. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980.
28. Телия В. Н. Метафора как модель смысло-производства и ее экспрессивно-оценочная функция //Метафора в языке и тексте. - М., 1988. - с 26-51.
29. Трунов Д. Г. Использование метафор в психотерапевтической работе //Журнал практического психолога. - 1997. - №1. - с 14-21.
30. Хасан Б. И., Тюменева Ю. А. Особенности присвоения социальных норм детьми разного пола //Вопросы психологии. - 1997. - №3. - с 32-39.
31. Хиллман Дж. Исцеляющий вымысел. Пер. с англ. Ю. М. Донца. Под общ. ред. В. В. Зеленского. - СПБ.: БСК, 1997.
32. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. - СПб.: Питер Пресс, 1997.
33. Шелби Б. Открой своего ребенка с помощью тестов. - Тюмень, : "Скорпион", 1995. - с 10-21.
34. Эриксон Э. Идентичности: юность и кризис. - М. - 1996.
35. Юнг К. Г. Архетип и символ. - М., 1990.
36. Юнг К. Г. Божественный ребенок: аналитическая психология воспитания. - СПБ - М.: "Олимп", ООО "Издательство АСТ-ЛТД", 1997.
37. Юнг К. Г. Собрание сочинений: конфликты детской души /Пер. с нем. - М.: Канон, 1994.