

Приложения

Приложение 1

Многодневный профилактический тренинг с родителями

Многодневный профилактический тренинг с родителями ориентирован на выстраивание положительных внутрисемейных связей и служит для профилактики аддиктивного поведения, уходов из дома, преследует цель личностного роста и служит во многом превенции разрыва связей в системе «ребенок — родители — образовательная среда», что является первым патогенетическим звеном в формировании дезадаптивного поведения. Многие родители не знают эмоциональных потребностей своих детей и не обладают необходимыми навыками для эффективного взаимодействия с детьми. В коррекции нуждаются не только дети, но и их родители: им нужно помочь овладеть навыками, которые способствовали бы развитию позитивных детско-родительских отношений. К сожалению, родители часто бывают против совместной психотерапии с детьми, поэтому бывает весьма затруднен набор групп.

Тренинг адаптирован для проведения школьными психологами, педагогами.

Детско-родительская терапия выстроена таким образом, чтобы укрепить отношения между родителями и ребенком. В процессе занятий родители становятся более сенситивными к своим детям и учатся относиться к ним с пониманием, создавая атмосферу принятия, в которой ребенок может чувствовать себя в достаточной безопасности. Родители, принимая участие в совместных групповых занятиях, проводят время вместе с ребенком, играют с ним, тем самым находясь на территории его интересов.

В процессе работы ребенок начинает воспринимать родителей по-новому, как союзников. Ребенок получает у родителя поддержку, учится правильно оценивать свои возможности, что способствует формированию адекватной самооценки. Работая в группе и участвуя в играх, родители наблюдают за ребенком, видят те особенности, которые в обыденной жизни часто ускользают от их

внимания. В процессе общения они помогают друг другу взять на себя ответственность за построение межличностных отношений. Важно то, что все приобретенные родителями и детьми навыки, умения, способы взаимодействия спонтанно, естественным образом переносятся за пределы группы, в реальную жизнь.

Одним из главных преимуществ тренинговой работы в группе является то, что групповой опыт противодействует отчуждению, которое может возникнуть при индивидуальной работе с психологом. Пациент, взаимодействуя только с психотерапевтом, часто не может избавиться от ощущения, что его проблема — единственная в своем роде. Оказавшись в тренинговой группе, человек обнаруживает, что его проблемы не уникальны, что и другие переживают сходные трудности. Для многих подобное открытие само по себе оказывается мощным психотерапевтическим фактором. Группа способна отразить общество в миниатюре. В группе моделируется система взаимоотношений и взаимосвязей, характерная для реальной жизни, а это дает участникам возможность увидеть и проанализировать в безопасных условиях психологические закономерности общения и поведения. Группа дает возможность воссоздать конкретные жизненные ситуации, например, разыграть сцену привычного семейного конфликта и представить различные варианты разрешения этого конфликта, проиграть различные стратегии поведения. В группе участники тренинга имеют возможность получения обратной связи и поддержки от людей со сходными проблемами. Работая в группе, каждый член семьи овладевает новыми поведенческими навыками, получает возможность экспериментировать с различными стилями отношений среди равных партнеров.

Если в реальной жизни подобное экспериментирование всегда связано с риском непонимания, неприятия и даже наказания, то тренинговые группы выступают в качестве своеобразного «психологического полигона», где можно попробовать вести себя иначе, чем обычно, «примерить» новые модели поведения, научиться по-новому относиться к себе и к людям — и все это в атмосфере благожелательности, принятия и поддержки. Группа дает возможность «репетиции поведения» в тех или иных ситуациях, с тем чтобы в дальнейшем перенести лучшие из найденных вариантов в свою реальную жизнь. В группе участники могут идентифицировать себя с другими, «сыграть» роль другого для лучшего понимания его и себя и для знакомства с новыми эффективными способами поведения. В результате идентификации, то есть отождествления себя с другим человеком, сознательного уподобления себя

ему, возникают эмоциональная связь, сопереживание, эмпатия. Не вызывает сомнения важность этих переживаний в плане содействия личностному росту и развитию самосознания. Группа помогает процессам самораскрытия, самоисследования и самопознания. Для того, чтобы человек оказался способен раскрыть себя другим, сначала он должен открыть себя себе — таким, каким он является в своей экзистенциальной сущности. Взаимодействие с другими позволяет прояснить образ своего «Я».

Количественный состав группы 5—6 пар (10—12 человек) родителей. В ряде занятий присоединяются дети. Продолжительность каждой встречи 2-3 часа. Занятия проводятся один-два раза в неделю.

Цели и задачи тренинга

1. Коррекция отношений родителей и детей:
 - установление и развитие отношений партнерства и сотрудничества родителей с ребенком;
 - улучшение понимания родителями собственного ребенка, особенностей и закономерностей его развития;
 - достижение способности к эмпатии, к пониманию переживаний, состояний и интересов друг друга;
 - выработка навыков адекватного и равноправного общения, способности к предотвращению и разрешению межличностных конфликтов;
 - устранение дезадаптивных форм поведения и обучение адекватным способам реагирования в проблемных и стрессовых ситуациях.
2. Коррекция отношения к «я» (к себе):
 - формирование адекватной самооценки; приобретение уверенности в себе, создание и принятие внутреннего «я»;
 - укрепление уверенности родителей в собственных воспитательных возможностях;
 - обучение приемам саморегуляции психического состояния.
3. Коррекция отношения к реальности (к жизни)
 - приобретение навыков выбора и принятия решений, укрепление волевых качеств;
 - формирование позитивной установки на отношение к окружающему миру.

Структура занятий

Общая структура занятия включает в себя следующие разделы: ритуал приветствия, разминку, основное содержание занятия,

рефлексию прошедшего занятия, ритуал прощания. Остановимся подробнее на каждом из этих элементов.

Ритуал приветствия — позволяет спланировать участников группы, создавать атмосферу группового доверия и принятия.

Разминка — настраивает участников на продуктивную групповую деятельность, позволяет установить контакт, активизировать членов группы, поднять настроение, снять эмоциональное возбуждение.

Разминка проводится не только в начале занятия, но и между отдельными упражнениями в случае, если возникает необходимость как-то изменить эмоциональное состояние участников. Разминочные упражнения выбираются с учетом актуального состояния группы и задач предстоящей деятельности. Разминка состоит из двух блоков.

Основное содержание занятия — представляет собой совокупность психотехнических упражнений и приемов, направленных на развитие познавательных процессов, формирование социальных навыков, установление взаимоотношений между родителем и ребенком, динамическое развитие группы.

Рефлексия занятия — предполагает обмен мнениями и чувствами о проведенном занятии (понравилось — не понравилось, что показалось самым важным, полезным, что чувствовали, какие мысли приходили в голову и т.д.).

Ритуал прощания — способствует завершению занятия и укреплению чувства единства в группе.

Занятие 1. «Знакомство»

Ведущий знакомит участников с целями и задачами тренинга.

Прежде чем вводить основные правила и принципы групповой работы, необходимо «подготовить» участников к групповой работе. Это можно сделать с помощью следующей фразы:

«Этот круг, в котором мы сидим, является пространством нашей группы. В этом пространстве нет ничего и никого кроме нас самих, кроме того, что мы принесли сюда в себе. Это и есть самое главное. Что-то делать с собой мы можем здесь только с помощью друг друга, только через друг друга. Наше общение, то, что мы внесем в групповое пространство, только это и будет помогать пониманию себя. Мы будем узнавать себя через те чувства, которые мы вызываем друг у друга, через те отношения, которые будут здесь складываться. Чтобы наше общение было эффективным, чтобы оно помогло каждому решить те задачи, которые он перед собой поставил, есть несколько принципов групповой работы».

• **правило «здесь и теперь»:** главным сейчас является то, что происходит сейчас, какие чувства каждый из участников испытывает в данный момент, т.к. только через актуальные переживания, через групповой опыт человек может познать себя. На занятиях можно пользоваться только той информацией, которую участник предоставляет о себе сам за время групповой работы. Прошлый опыт общения не обсуждается и не может предъявляться на занятиях в качестве аргумента. Ничего записывать, ничего зачитывать во время занятий нельзя. Кроме того, во время занятий выйти за дверь нельзя, что бы ни случилось.

• **принцип эмоциональной открытости:** если участник что-то думает или чувствует «здесь и сейчас», то ему надо сказать об этом, выразить свои чувства, чтобы они стали достоянием группового опыта.

• **правило «СТОП»:** каждый имеет право сказать: «У меня есть чувство, но я не хочу о нем говорить, мне больно». Это переживание также становится частью группового опыта, что вызывает новые чувства и новые перспективы групповой работы.

• **правило искренности:** говорить следует только о реальных чувствах, а не о тех, которые его бы успокоили, оправдали или, наоборот, обидели. Если давать партнеру по общению искаженную обратную связь, то это может повлечь за собой формирование ошибочного мнения, как о себе, так и о других.

• **правило не давать советы:** совет, пусть даже необходимый и правильный, трудно выполним, но не потому, что он плохой или нереальный, а потому, что совет — это, во-первых, индивидуальный способ действия, не подходящий для другого человека, а во-вторых, совет — это ограничение свободы личности, что может вызвать неосознаваемую агрессию на советчика.

• **правило «Я-высказывания»:** в группе важным является то, что каждый участник говорит любую фразу только от своего имени, т.к. только говоря что-либо от своего имени, можно говорить искренно о своих мыслях и чувствах

• **правило запрета на оценку:** оценка поступка есть ограничение личностной свободы, порождаящее тревогу по поводу возможной оценки, которую данный участник может получить от других участников, что таким образом может привести к «закрытости» членов группы или стремлению поступать исходя из принципов социального стандарта.

• **принцип личной ответственности:** всё, что происходит или произойдет с данным человеком в процессе групповой работы — это следствие его личной активности, поэтому находится полнос-

тью под его ответственностью. Говорить на занятиях можно все, но за свои слова нужно отвечать лично. Что бы ни сделал участник группы, — это его выбор, за который он несет ответственность.

- **принцип личного вклада:** чем больше участник проявляет собственную активность, чем больше он участвует в групповой работе, тем больше обратных связей он получит, следовательно, тем больше у него будет возможностей для личностного роста. Все действия, происходящие во время групповой работы, предполагают участие в них каждого участника на равных условиях со всеми.

- **правило конфиденциальности:** рассказывать о том, что было на тренинге, как вел себя тот или иной член группы, какие проблемы решал, — неприемлемо с точки зрения этики. Кроме того, групповые процессы должны обсуждаться в группе, а не за ее пределами, т.к. разговоры о групповых процессах вне работы ведут к снятию напряжения, необходимого при групповой работе.

- **«презумпция здоровья»:** участники берут на себя ответственность признать себя здоровыми людьми.

- **принцип «круга»:** во время работы каждый участник должен видеть каждого. Говорить на занятии можно только так, чтобы говорящего видел каждый из участников. Кроме того, каждый участник должен находиться в относительно равном положении относительно каждого участника.

- **принцип инициативы участников:** на занятиях обсуждается любая тема, исходя из внутреннего запроса присутствующих. Первоочередной является тема, наиболее актуальная. Актуальность тем, высказанных на занятиях, соответствуют неосознанной личностной иерархии ценностей участников.

- **принцип включенности:** на занятиях нет супервизоров, наблюдателей, «оценщиков».

- **принцип постоянства:** занятия пропускать нельзя.

Обговариваются условия и режим работы, вводятся правила групповой работы. Ведущий рассказывает, в какой форме будут проходить занятия, каким темам они будут посвящены; раскрывает философию, на которой строятся отношения и взаимодействие с детьми: признание и уважение личности ребенка и стремление к сотрудничеству.

Ниже приведем приблизительный набор упражнений, которые могут меняться. Главное — чтобы выполнялась цель, ради которой они проводятся.

1. «Знакомство»

Цель. Сближение участников группы.

Дети и родители садятся в круг. Каждый родитель представляет своего ребенка и говорит, что он любит, что не любит, какой у него характер. Дети подтверждают или опровергают слова родителей. То же самое делают дети, представляя своих родителей.

2. «Таблички с именами».

Цель. Знакомство, получение первичной информации друг о друге.

Каждый участник группы пишет на табличке свое имя и рисует свой символ, эмблему. По окончании работы, каждый называет свое имя и «расшифровывает» свою эмблему.

3. «Молекулы»

Цель. Повышение позитивного настроения и сплоченности группы, эмоциональное и мышечное расслабление.

Инструкция: «Представим себе, что все мы — атомы. Атомы выглядят так: согнуть руки в локтях и прижать кисти к плечам. Атомы постоянно двигаются и время от времени объединяются в молекулы. Число атомов в молекуле может быть разнообразное, оно будет определяться тем числом, которое я назову. Мы все сейчас начнем быстро двигаться по этой комнате, и время от времени я буду называть какое-нибудь число, например три. И тогда атомы должны объединяться в молекулы — по три атома в каждой. Молекулы выглядят так: лицом друг к другу, касаясь друг друга предплечьями».

4. «Три мушкетера»

Цель. Знакомство, получение первичной информации друг о друге, формирование коммуникативных навыков.

Группа делится на подгруппы по 3 человека в каждой. На каждую группу раздается анкета: вот три вещи, которые мы все любим; вот три вещи, которые мы все не любим; я (имя) отличаюсь от других тем, что я (вставить).

5. «Гордиев узел»

Цель. Снятие напряженности.

Инструкция: «Встаньте, закройте глаза. Руки вытянуты вперед на уровне груди, идите вперед и попытайтесь взять в каждую руку руки других участников».

6. «Газета»

Цель. Повышение позитивного настроения и сплоченности группы, эмоциональное и мышечное расслабление.

Инструкция: Дети делятся на команды по 4 человека. Ваша задача встать командой на газету. Газету по ходу выполнения упражнения можно складывать. Детям задают вопросы об их переживаниях.

7. «Какая рука у соседа»

Цель. Установление контакта между участниками группы, развитие тактильных ощущений.

Дети и родители берутся за руки. Правая рука сверху, левая снизу. В полной тишине почувствовать, какая рука (мягкая, теплая, влажная, холодная, приятная, неприятная и т.д.). Каждый проговаривает, что он чувствует и ощущает.

8. «Игра без правил»

Цель. Создание атмосферы принятия и понимания, развитие навыков общения, активного слушания, эмпатии, умения безоценочно относиться друг к другу.

Родитель и ребенок садятся рядом и разговаривают, постоянно проговаривая начало предложенной фразы «Мне нравится, что ты...» и добавляя к ней свое содержание. Тем самым возникает позитивный диалог, родитель дает ребенку, а ребенок — родителю «обратную связь».

9. «Я — Ты»

Цель. Формирование чувства близости между родителями и детьми.

Родители и дети садятся на ковер спиной друг к другу (парно). Звучит спокойная музыка. Они должны почувствовать друг друга. Затем родитель говорит «я», ребенок — «ты». Родитель говорит «ты», ребенок — «я». И так по очереди. Упражнение заканчивается тогда, когда захотят сами участники.

10. Рефлексия

Участники по кругу: характеризуют настроение, обмениваются мнениями и чувствами о проведенном занятии (понравилось — не понравилось, что показалось самым важным, полезным, что чувствовали, какие мысли приходили в голову и т.д.).

Домашнее задание

Выбрать любимый и нелюбимый цвет, обосновать выбор. Вспомнить самую любимую и самую нелюбимую сказку, обосновать выбор. Выбрать самые любимые и нелюбимые черты человеческого характера. О чем я бы попросил доброго и злого волшебников? Если бы я мог стать на час кем угодно, то кем бы я стал и чтобы я сделал?

«Колокол»

Цель. Сплочение группы, эмоциональное и мышечное расслабление, создание атмосферы единства.

Дети и взрослые становятся в круг, поднимают поочередно правую и левую руки вверх, соединяя руки в центре круга в виде «колокола». Произносят «Бом!» и синхронно, с силой бросают руки

вниз. На вдохе поднимают руки, на выдохе произносят «Бом!» и бросают руки. Ведущий задает ритм. Повторить несколько раз. Может быть вариант двух «колоколов»: большого — из родителей и маленького — из детей. Маленький располагается внутри большого.

Занятие 2. «Социальная самоидентификация».

1. «Приветствие»

Все участники группы берутся за руки и здороваются друг с другом, называя по имени.

2. «Кулак, палец, ладонь».

Цель. Сплочение группы, эмоциональное и мышечное расслабление, создание атмосферы единства.

Не договариваясь на счет три «выкинуть» кулак, ладонь или большой палец вверх всей группе одновременно. Выкинуть определенное количество пальцев на одной руке (от 1 до 5).

3. «Счет».

Цель. Сплочение группы, эмоциональное и мышечное расслабление, создание атмосферы единства.

Ведущий называет числа. Сразу после того, как число будет названо, должно встать столько человек, какое число прозвучало.

4. «Переключатели».

Цель. Создание позитивного настроения на работу, создание атмосферы единства.

На счет «три» нужно повернуться на 90 градусов не договариваясь в какую сторону.

5. «Я и мой мир вокруг меня».

Цель. Самовыражение, самоосознание. Создание атмосферы принятия и понимания, развитие навыков общения, активного слушания, эмпатии, умения безоценочно относиться друг к другу.

Рисунок. Рисовать, оставляя середину листа пустой. Нарисовать все, что вас окружает в жизни, с кем и с чем вам приходится общаться, взаимодействовать. Теперь в центре нарисуйте себя. Рассказать о своем рисунке. Нравится ли твой рисунок. Что из нарисованного наиболее важно, а что наименее. Отметить знаком плюс то, что нравится, с чем приятно взаимодействовать, а знаком минус — то, с чем неприятно взаимодействовать.

6. «Маски».

Цель. Самовыражение, самоосознание. Работа с различными чувствами и состояниями. Развитие навыков, активного слушания, эмпатии, умения безоценочно относиться друг к другу.

На заранее заготовленных трафаретах масок нарисовать те лица, какими вы бываете и те лица, какими хотели бы быть. Рассказать историю от лица каждой маски. По окончании работы устроить выставку масок. Найти среди всех масок похожие друг на друга маски.

7. «Генеалогическое древо».

Цель. Усиление сплоченности между родителями и детьми. Развитие взаимопонимания. Установление связи между поколениями, расширение представлений детей о жизни их предков и семьи.

На одном большом листе бумаги нарисовать свое генеалогическое древо. Дети и родители работают совместно. Задача родителей — в процессе рисования познакомить детей с жизнью их бабушек, дедушек, прабабушек и т.д. Рассказать о традициях, приносящих семье. По окончании работы устраивается выставка и каждый ребенок рассказывает о своем генеалогическом древе и о традициях, существующих в его семье.

8. «Старые фотографии».

Цель. Усиление сплоченности между родителями и детьми. Развитие взаимопонимания. Установление связи между поколениями.

Родители и дети дома подбирают фотографии, на которых запечатлены счастливые события из жизни их семьи. Дети, по очереди, рассказывают о людях изображенных на фотографиях, о их судьбах, чертах характера, о случаях из жизни этих людей.

9. «Что такое мальчик? Что такое девочка?».

Цель. Расширение представления о людях, социальном поведении людей.

Группа делится на подгруппы: взрослые и дети. Каждой группе дается задание — сделать совместный коллаж на тему: «Что такое мальчик? Что такое девочка?». По окончании работы проводится совместное обсуждение. По окончании обсуждения обе группы объединяются и создают единый коллаж на эту же тему. Особое внимание уделяется тому, чтобы мнение каждой группы учитывалось при создании единой работы.

10. «Наши вопросы».

Цель. Снятие напряженности, создание групповой сплоченности.

На листочках каждый участник группы пишет вопрос, который его очень интересует, но задать его вслух он не решается. Все листочки собираются в коробку в центре комнаты. Ведущий, по

очереди, вытаскивает и зачитывает вопросы, а кто-то из группы дает ответ.

11. «Ищу друга».

Цель. Сплочение группы, создание атмосферы единства, снятие напряженности.

Каждый участник группы составляет объявление, о том, что он ищет друзей и дает небольшую информацию о себе и о своих пожеланиях, касающихся личных качеств людей, с которыми он бы хотел познакомиться. Все объявления вывешиваются на стенде с названием «Знакомства». Если кого-то привлекло чье-то объявление, то на нем ставится галочка. В результате какие-то объявления будут лидерами, а какие-то никем не будут выбраны. По окончании работы проводится групповое обсуждение.

12. Рефлексия

Участники по кругу: характеризуют настроение, обмениваются мнениями и чувствами о проведенном занятии (понравилось — не понравилось, что показалось самым важным, полезным, что чувствовали, какие мысли приходили в голову и т.д.).

Занятие 3. «Мир детский и мир взрослый»

1. «Приветствие»

Все участники группы берутся за руки и здороваются друг с другом, называя по имени.

2. «Подари улыбку»

Цель. Создание атмосферы единства, повышение позитивного настроения, развитие умения выражать свое эмоциональное состояние.

Участники становятся в круг, берутся за руки. Каждый по очереди дарит улыбку своим соседям слева и справа, важно при этом смотреть друг другу в глаза. Рефлексия: Что чувствовали? Какое сейчас настроение?

3. «Зеркало»

Цель. Эмоциональное осознание своего поведения, снижение напряжения, формирование умения подчиняться требованиям другого, произвольный контроль, преодоление неуверенности.

Участники группы становятся в две шеренги лицом друг к другу, разбиваясь на пары. Один человек в паре — водящий, другой — «зеркало». Водящий смотрится в «зеркало», а оно отражает все его движения. По сигналу ведущего участники меняются ролями, затем напарниками.

4. «Клеевой дождик»

Цель. Развитие сплоченности группы, снятие напряжения.

Дети встают друг за другом и держатся за плечи впереди стоящего. В таком положении они преодолевают препятствия: перешагивают через стул, проходят под столом, обходят вокруг ковра, пробираются через «дремучий лес», прячутся от «хищных зверей».

5. «Ты любишь...»

Цель. Создание атмосферы принятия и понимания, развитие навыков общения, активного слушания, эмпатии, умения безоценочно относиться друг к другу.

Дети и родители говорят друг другу о том, что они любят: «Я думаю, что ты любишь...» Важно, чтобы желания относились не только к сфере еды или одежды. Ребенку необходимо показать, что можно любить запахи, звуки...

6. Упражнение на принятие себя «Да — нет»

Цель. Формирование чувства близости между родителями и детьми, принятие друг друга, развитие навыков общения.

Родители и дети сидят на ковре, опираясь на спину друг друга. При этом доверительно произносятся: «Да — нет», «Нет — да».

После упражнения — обсуждение: что проще говорить «да» или «нет»?

7. «Великий мастер».

Цель. снятие внутреннего напряжения. Поиск своих ресурсов.

Каждый по очереди заканчивает предложение «Я великий мастер...».

8. «Мир детский и мир взрослый».

Цель. Самовыражение, самоосознание. Создание атмосферы принятия и понимания, развитие эмпатии, умения безоценочно относиться друг к другу.

Рисунок. Нарисовать мир детский и мир взрослый. Рассказать о своем рисунке. Нравится ли твой рисунок. Что из нарисованного наиболее важно, а что наименее. Чем похожи и чем отличаются друг от друга два мира. В каком мире хотелось бы оказаться сейчас.

Домашнее задание

Заполнить анкету. Что меня радует и что огорчает в моем ребенке.

Рефлексия.

Участники по кругу: характеризуют настроение, обмениваются мнениями и чувствами о проведенном занятии (понравилось — не понравилось, что показалось самым важным, полезным, что чувствовали, какие мысли приходили в голову и т.д.).

Занятие 4. «Прошлое — настоящее — будущее».

1. «Приветствие» — проходит по стандартной схеме.

2. «Распределение времени».

Цель. Развитие представления о времени, развитие способности структурировать свое время.

Чтобы определить, на что Вы ежедневно тратите свое время, распределите свои занятия по следующим группам:

- Занятия, которые вы не любите, но обязаны делать
- Дела, которыми вы занимаетесь, потому что они вам нравятся

- Праздное времяпровождение
- Ежедневные ритуалы
- Встречи
- Другое

Нарисуйте окружность, разделите ее на сегменты, отражающие долю каждой группы Ваших занятий в свой обычный день. Нарисуйте, как бы Вам хотелось распределять свое время (свой идеальный день).

3. «Прошлое — настоящее — будущее».

Цель. Осознание своей жизни, работа над актуальными на данный момент проблемами и трудностями.

Нарисовать отрезок и разделить его на 3 части, которые соответствуют прошлому, настоящему и будущему. Поставить значок в том месте рисунка, где Вы находитесь сейчас. Обсуждение. Что было в прошлом, что происходит и волнует сейчас, о чем мечтаете в будущем?

4. «Твоя жизнь».

Цель. Осознание своей жизни, работа над актуальными на данный момент проблемами и трудностями.

Нарисовать что-то, что символизировало бы Вас маленького и Вас взрослого. Похожи ли эти два символа? Что себе сегодняшнему можешь дать ты маленький и ты взрослый?

5. «Кино».

Цель. Самовыражение, самоосознание. Создание атмосферы принятия и понимания, развитие эмпатии, умения безоценочно относиться друг к другу.

Упражнение выполняют дети, взрослые только слушают и могут задавать вопросы. Представьте, что о тебе, когда тебе 30 лет, сняли фильм и сейчас ты его смотришь. Расскажи, как ты — главный герой фильма — выглядишь, чем занимаешься и т.п. Нарисуй кадры из фильма. Доволен ли ты этим фильмом? Что понравилось больше всего? Каков жанр этого фильма? Если ты не совсем

доволен, что бы тебе хотелось изменить в этом фильме? Что тебе нужно для этого сделать?

6. «Закончи предложения».

Цель. Самовыражение, самоосознание.

Каждый участник группы на листе бумаги заканчивает следующие предложения:

1. Я очень хочу, чтобы в моей жизни было...
2. Я пойму, что счастлив, когда...
3. Чтобы быть счастливым сегодня, я делаю ...

7. «Волшебный стул».

Цель: Снятие внутреннего напряжения. Поиск своих ресурсов.

Каждый по очереди может сесть на стул и рассказать о своем самом заветном желании.

8. Рефлексия — проходит по стандартной схеме.

Занятие 5. «Умение слушать».

1. «Приветствие» — проходит по стандартной схеме.

2. «Испорченный телефон».

Участвуют 5 человек. Четырех человек просят выйти из комнаты. Их просят по одному заходить в комнату. Задача — передать максимально точно полученную информацию. Зачитывается текст. Каждый участник передает его следующему. Результат последнего участника сравнивается с оригиналом. Все участники группы обсуждают, что мешало точно передавать информацию, что искажает информацию, обсуждаются стратегии наиболее точной передачи информации.

3. «Разные ответы».

Цель. Упражнение помогает членам группы научиться лучше отличать уверенные ответы от неуверенных и агрессивных.

Перед выполнением упражнения с участниками обсуждается, как они понимают отличие уверенных ответов от неуверенных и агрессивных. Приводятся примеры. Группе предлагаются разные ситуации (мама не пускает гулять, поставили низкую оценку и т.д.), выбираются добровольцы и разыгрывается сценка. После показа сценки группа обсуждает, какие ответы получились у участников. Обращается внимание не только на вербальное выражение эмоций, но и на невербальное.

4. «Ты мне нравишься, потому что...»

Цель. Создание атмосферы принятия и понимания, развитие эмпатии, умения безоценочно относиться друг к другу.

Все участники тренинга, по очереди, садятся на стул, находящийся в центре круга («горячий стул»). Остальные члены груп-

пы говорят ему: «Ты мне нравишься, потому что ты...» (веселый, добрый, отзывчивый и т.д.).

5. «Акустики»

Цель. Развитие концентрации внимания.

Закрыв глаза, все участники слушают шум за окном и говорят о том, что услышали. Затем, слушают шум в комнате и говорят, что услышали.

6. «Никто не знает».

Цель. Создание атмосферы принятия и понимания, развитие эмпатии, умения безоценочно относиться друг к другу.

Перебрасывая мяч по кругу, участник, в руках которого оказывается мяч, говорит: «Никто не знает, что я...(умею вязать, петь и т.д.).

7. «Шурум-бурум».

Цель. Развитие концентрации внимания, умения передавать различные настроения, умение понимать эмоциональное состояние другого человека.

Ведущий загадывает настроение и произносит слово «шурум-бурум» так, чтобы другие по интонации догадались о задуманном чувстве. Кто отгадает — становится ведущим.

8 «Вижу разницу».

Цель. Развитие концентрации внимания.

Доброволец выходит за дверь. Группа делится на две группы по какому-либо признаку (кто в джинсах, блондины и т.д.). Доброволец должен угадать, по какому признаку разделилась группа.

9. «Картина двух художников»

Цель. Умение работать в парах, развитие навыка совместной деятельности, развитие эмпатии.

Проведение: парами, не договариваясь, держась вдвоем за один карандаш нарисовать любую картину: кошку, домик, елку и т.д.

10. Рефлексия — проходит по стандартной схеме.

Занятие 6. «Усиление сплоченности».

1. «Приветствие» — проходит по стандартной схеме.

2. «Браво».

Цель. Усиление сплоченности. Снятие внутренней тревоги.

«Кто из Вас бывал в театре или цирке и видел, как публика восторженно рукоплещет артистам в конце представления? Кто из Вас когда-нибудь мечтал об этом? Каждый из нас время от времени заслуживает таких аплодисментов. Теперь каждый, по очереди, будет вставать на стул, а другие будут громко аплодировать ему».

Обсуждение, как себя чувствовали. Понравилось или нет?

3. «Фанты».

Цель. Повышение позитивного настроения и сплоченности группы, эмоциональное и мышечное расслабление.

На бумажках пишутся задания. Участники тренинга, по очереди, вытягивают бумажки и выполняют то задание, которое там написано. Задания могут быть как шуточными, так и серьезными.

4. «Пересядьте все те, кто...».

Цель. Повышение позитивного настроения и сплоченности группы, эмоциональное и мышечное расслабление.

Из круга убирается один стул. Ведущий говорит: «Пересядьте все те, кто в красном (в джинсах, любит собак и пр.). Кто замешкался и ему не хватило стула — становится водящим.

5. «Найди себя».

Цель. Самораскрытие, работа с образом «Я».

Предлагается набор разнообразных предметов: ракушка, игрушка, кубик и т.д. Предлагается посмотреть на них и выбрать один предмет, который чем-то похож на меня, чем-то мне близок, который нравится. Придумать и рассказать историю, сказку, притчу об этом персонаже.

Вариант 2. В матерчатый мешок положить разнообразные предметы. Нащупать предмет, затем от имени предмета придумать и рассказать историю. «Я — игрушечный котенок. Я мягкий, немного потрепанный ...».

6. «Какой он».

Цель. Развитие сензитивности, эмпатии, взаимопонимания.

Водящий выходит за дверь, а остальные загадывают кого-то из группы. Водящий, задавая вопрос «какой он?», должен отгадать, кого загадали.

7. «Хорошо или плохо».

Цель. Посмотреть на одно и то же явление с разных точек зрения. Развитие умения слушать другого.

Выбирается какое-либо качество (доброта). По кругу один человек говорит: «Хорошо быть добрым, потому что...», а следующий за ним говорит: «Плохо быть добрым, потому что...». Делятся на команды. Нужно записать как можно больше «+» и «—» одного и того же качества.

8. «Комплименты».

Цель. Усиление сплоченности. Развитие умения сказать другому что-то приятное, доставить радость.

Две группы образуют внешний и внутренний круг. Человек из внешнего круга говорит: «Мне нравится, что ты добрый», а из внутреннего повторяет: «Да, я добрый, а еще я умный» и т.д.

9. «Только вместе».

Цель. Развитие сензитивности, эмпатии, взаимопонимания.

Группа делится на пары — ребенок и родитель. Задача — сесть спина к спине и попробовать встать не отрывая спин друг от друга. По окончании задания поделится ощущениями: тяжело далось упражнение или легко, много ли времени понадобилось на его выполнение.

10. Рефлексия — проходит по стандартной схеме.

Занятие 7. «Работа с «Я-образом».

1. «Приветствие» — проходит по стандартной схеме.

2. «Узкий мост».

Цель. Повышение позитивного настроения и сплоченности группы, эмоциональное и мышечное расслабление.

На полу мелом чертится тонкая линия. Необходимо вдвоем пройти по этому мосту.

3. «Рисование себя».

Цель. Самораскрытие, работа с образом «Я».

Нарисовать себя в виде растения, животного, схематично. Работы не подписываются. По окончании выполнения задания все работы вывешиваются на стенд и участники работ пытаются угадать, какая работа кому принадлежит. Делятся своими ощущениями и впечатлениями о работах.

4. «20 Я».

Цель. Самораскрытие, работа с образом «Я».

20 раз ответить на вопрос кто я, какой я. Листы, на которых выполнялись задания, не подписываются. Ведущий собирает листы, перемешивает их и зачитывает. Участники группы пытаются догадаться и назвать автора.

5. «Пообщаться руками».

Цель. Повышение сплоченности группы, эмоциональное и мышечное расслабление.

Закрывать глаза, протянуть руки вперед и найти на ощупь кого-то. Попробовать пообщаться руками (поздороваться, потолкаться). Какими были руки на ощупь, с кем было комфортно?

6. «Волшебная рука».

Цель. Самораскрытие, получение обратной связи. Повышение сплоченности группы.

Обвести ладонь и на каждом пальце написать свое качество. Листы передаются по кругу. Каждый может дописать качество, которое присуще обладателю ладони.

7. «Качества».

Цель. Самораскрытие, получение обратной связи. Повышение сплоченности группы.

По кругу, каждому участнику тренинга, на отдельном листочке пишутся 2 качества, которые Вы цените в этом человеке и 2 качества, которые Вы хотели бы видеть более развитыми. Листочки, пройдя полный круг, возвращаются к автору. Проводится обсуждение.

8. «Место, где я себя прекрасно чувствую».

Цель. Работа с «внутренним ресурсом». Самораскрытие. Повышение ценности внутреннего мира каждого человека.

Нарисовать картину, изображающую то место, где Вы себя хорошо чувствуете. Это может быть своя комната, сад и пр. Каждый комментирует свой рисунок: что это за место, где оно находится, что там интересного, почему это место так нравится и т.д.

9. Рефлексия — проходит по стандартной схеме.

Домашнее задание.

Взрослым. Перечислите десять поступков ребенка, которые удивили вас или были для вас неожиданными. Попробуйте теперь найти в каждом поступке такие стороны поведения ребенка, которые вызывают у вас радость, удовольствие, воодушевление. Определите, что в каждом случае кажется вам в поведении ребенка наивным, что напоминает ваши собственные поступки в прошлом или же насколько тот или иной поступок характерен только для вашего ребенка, выявляет его индивидуальность. Найдите такие стороны каждого поступка, которые позволили бы вам сказать: «Я понимаю, почему он так сделал!»

Детям. То же самое — о родителях.

Занятие 8. «Принимаем решение».

1. «Приветствие» — проходит по стандартной схеме.

2. «Передай мячик»

Цель. Повышение позитивного настроения и сплоченности группы, эмоциональное и мышечное расслабление.

Сидя или стоя стараться как можно быстрее передать друг другу мячик, не уронив его. Можно в максимально быстром темпе бросать мяч друг другу.

3. «Воздушный шар»

Цель. Формирование навыка принятия решений как коллективных, так и персональных. Формирование представлений о конфликтах, умения распознавать и прогнозировать конфликтную ситуацию, развитие способности идти на компромисс.

Предлагается ситуация: после проведения успешной научной экспедиции ее участники летят домой на воздушном шаре. Лететь еще далеко, но в шаре образовалось отверстие, и он начинает медленно падать. Падение замедлилось после освобождения от балласта, однако возникает необходимость еще облегчить шар, выбросив другие предметы. Среди этих предметов: аптечка — 5 кг, компас — 2 кг, консервы — 25 кг, подозрная труба — 1 кг, ружье и патроны — 25 кг, конфеты — 20 кг, спальные мешки — 30 кг, ракетница и сигнальные ракеты — 10 кг, палатка — 20 кг, баллон с кислородом — 50 кг, географические карты — 5 кг, баллон с питьевой водой — 20 кг, надувная лодка — 25 кг, видеокассеты — 3 кг, видеокамера — 5 кг, магнитофон — 3 кг. Участникам нужно решить, что и в какой последовательности выбросить. Сначала каждый думает самостоятельно, затем происходит совместное обсуждение и принимается единое решение. Оно записывается. Время падения шара неизвестно, но скорость падения возрастает. Условия выполнения задания: высказаться должен каждый, решение принимается при единогласном голосовании. При одном воздержавшемся предложение отменяется. Решение должно быть принято по каждому предмету из перечня. После завершения игры нужно обсудить с участниками, что им понравилось, какие у них возникали ощущения, какое решение принимать легче — персональное или коллективное. Каждому предлагается вспомнить ситуацию, когда ему удалось принять оптимальное решение. Обсудить с родителями и детьми, как принимаются важные решения в семье, что при этом учитывается прежде всего; какие решения целесообразно принимать совместно с детьми.

4. «Необитаемый остров»

Цель. Формирование навыка принятия решений как коллективных, так и персональных. Формирование представлений о конфликтах, умения распознавать и прогнозировать конфликтную ситуацию, развитие способности идти на компромисс.

Участникам предлагается ситуация: в результате кораблекрушения вы оказались на необитаемом острове с богатой растительностью и животным миром. Есть на острове и ядовитые растения, и хищные животные. Помощи ждать не приходится. Игра начинается с распределения ролей: кто и что будет делать, за что отвечать, как будут приниматься решения, кто будет руководить жителями острова? Обращается внимание на распределение пищи: поровну или по трудовому вкладу. Отдавать ли большую часть пищи сильным, чтобы лучше работали, или слабым, чтобы выжили? Что делать с человеком, который решил жить сам по себе и

вдруг тяжело заболел? Будут ли праздники, выходные? Разрабатывается нравственный кодекс из десяти правил: четких, обеспечивающих выживание, сотрудничество и предотвращение конфликтов. Предусматриваются санкции за нарушение правил.

После игры проводится ее обсуждение, подчеркиваются положительные стороны общения, удачные способы принятия коллективного решения, умение учитывать мнение остальных и отвечать за себя, проходит обсуждение, что было самым трудным.

Домашнее задание. Проанализировать любую конфликтную ситуацию и подумать, можно ли было ее избежать при помощи компромисса.

5. «Тень»

Цель. Развитие наблюдательности, памяти, внутренней свободы и раскованности, умения подстраиваться под другого.

Все участники разбиваются на пары (родитель с ребенком). Звучит фонограмма спокойной музыки. Один человек (родитель) — «путник», другой (ребенок) — его «тень». «Путник» идет через поле, а за ним, на два-три шага сзади, идет его «тень». «Тень» старается точь-в-точь скопировать движения «путника». Через некоторое время участники меняются ролями. Желательно стимулировать «путников» к выполнению разных движений: «сорвать цветок», «присесть», «проскакать на одной ноге», «остановиться и посмотреть из-под руки» и т.д. После игры — обсуждение.

6. Рефлексия — проходит по стандартной схеме.

Занятие 9. «Почувствуй себя любимым»

1. «Приветствие» — проходит по стандартной схеме.

2. «Щепки плывут по реке»

Цель. Налаживание физического контакта между родителями и детьми, развитие тактильных ощущений.

Участники встают в две шеренги на расстоянии вытянутой руки друг от друга — они берега. Один участник группы — щепка. Он медленно «проплывает» между «берегами». «Берега» мягкими прикосновениями помогают «щепке». Говорят ей ласковые слова, называют по имени. «Щепка» сама выбирает, с какой скоростью ей двигаться. Упражнение можно проводить с открытыми или закрытыми глазами.

3. «Ласковое имя»

Цель. Создание позитивного настроения, развитие чувства доверия участников друг к другу, формирование в группе атмосферы взаимной поддержки.

Каждый из участников по очереди становится в круг и протягивает руки ладонями вверх тому, с кого бы он хотел начать движение по кругу. Все по одному называют варианты ласкательного имени участника, стоящего в центре круга, и как бы «дарят» его. Важно при этом прикоснуться к ладоням и посмотреть в глаза, поблагодарить за «подарок».

4. «Мои достижения».

Цель. Поиск внутреннего ресурса, повышение самооценки.

Каждый участник тренинга, по очереди, выходит в центр круга и рассказывают о том, чего он достиг в этом году. Например: «Я научилась играть в волейбол», «Я бросил курить» и т.д.

5. «Ресурсы».

Цель. Поиск внутреннего ресурса, повышение самооценки.

Поразмышлять над вопросом: что тебе может помочь достичь твоих целей? Чем ты уже обладаешь, чтобы достичь этих целей: черты характера, друзья, поддержка родных и т.д. На листе бумаги написать 4 своих сильных качества. Изобразить их в виде символа. Обсуждение.

6. «Аплодисменты по кругу»

Цель. Переживание чувства радости, волнения, ожидания, сплочение группы, создание атмосферы принятия.

Все становятся в круг. Ведущий подходит к кому-то из участников, смотрит ему в глаза и дарит свои аплодисменты, изо всех сил хлопая в ладоши. Затем они оба выбирают следующего участника, который также получает свою порцию аплодисментов — они оба подходят к нему, встают перед ним и аплодируют. Затем уже вся тройка выбирает следующего партнера. Каждый раз тот, кому аплодировали, имеет право выбирать следующего. Таким образом, игра продолжается, а овации становятся все громче и громче. Важно слышать овации не только ушами, но и почувствовать их всей душой.

7. «Паровозик»

Цель. Развитие произвольности, умения принимать на себя ответственность, заботу о других.

Звучит веселая музыка. Участники встают друг за другом и крепко держатся. Первый человек — «паровозик», все остальные — «вагоны». У «вагонов» глаза при движении закрыты. «Паровоз» отвечает за движение состава, чтобы он ни во что не врезался и чтобы вагончикам было комфортно путешествовать. Каждому участнику важно побывать и в роли «паровоза», и в роли «вагона». После игры обязательно обсуждение по вопросам: Какая роль по-

навилась больше и почему? Какой «паровоз» был более заботливым и осторожным?

8. «Мы тебя любим»

Цель. Эмоциональная поддержка, установление доверительных отношений.

Все участники становятся в круг. Каждый ребенок по очереди выходит в центр, его хором называют по имени три раза. Затем хором проговаривают фразу: «Мы тебя любим». Можно назвать ребенка каким-либо ласковым прозвищем («Зайчик», «Солнышко» и т.д.).

9. «Налаживание взаимоотношений»

Цель. Возможность выразить свою любовь, поддержку, принять ребенка, ощутить тактильный контакт.

Упражнение выполняется в парах. Звучит спокойная музыка. Все садятся на ковер (ребенок и его родитель сидят спиной друг к другу), закрывают глаза и чувствуют друг друга. Мама (папа) — большая, надежная, теплая, сильная. Дети — беззащитные, хрупкие, ранимые. Потом родители тихо говорят детям: «Я тебя люблю!» Ребенок отвечает: «Я тебя люблю!» — и так по очереди сколько захочется. В конце упражнения дать возможность родителям и детям выразить свои чувства (обнять, поцеловать, погладить).

10. Рефлексия — проходит по стандартной схеме.

Занятие 10. «Путь доверия»

1. «Приветствие» — проходит по стандартной схеме.

2. «Надписи на футболке».

Цель. Создание позитивного настроения на работу, развитие взаимопонимания, доверия.

Придумать и написать соседу справа надпись на футболке так, чтобы она подходила ему, отражала его внутреннее содержание, передавала его настроение. Обсуждение.

3. «Передай сигнал»

Цель. Сплочение группы, развитие способности к сосредоточению и чувства ответственности.

Участники становятся в круг, держась за руки. Ведущий просит всех закрыть глаза и передает какой-нибудь сигнал (два раза пожать руку, поднять руку вверх и т.д.). Получивший справа или слева сигнал должен передать его следующему по цепочке. Игра окончена, когда ведущий получает переданный им сигнал. В игре используется принцип «испорченного телефона».

Повторяется несколько раз.

4. «Слепой и поводырь»

Цель. Формирование чувства близости между родителями и детьми, развитие чувства безопасности, умения сопереживать, понять чувства другого человека (эмпатия).

Упражнение проводится в парах (родитель и ребенок). Один из участников — «слепой», второй — его «поводырь», который должен провести «слепого» через различные препятствия, созданные заранее (мебель, столы, стулья, препятствиями могут быть другие люди), познакомить с внешним миром. У «слепого» завязаны глаза. Цель «поводыря» — провести его так, чтобы тот не споткнулся, не упал, не ушибся. После прохождения маршрута участники меняются ролями. Далее желательно обсудить с участниками ход игры, спросить, что они чувствовали, будучи «слепыми» и «поводырями», было ли уютно в этих ролях, что хотелось сделать во время игры, как изменить ситуацию.

5. «Разведчики»

Цель. Развитие наблюдательности, памяти, коммуникативных и организаторских способностей, формирование чувства доверия и ответственности.

Из группы выбираются «разведчик» и «командир». Остальные — «отряд». В зале стулья расставлены хаотично. «Разведчик» проходит между стульями с разных сторон. «Командир» наблюдает за действиями «разведчика». Затем он проводит «отряд» по тому пути, который был ему показан «разведчиком». Потом уже второй «разведчик» прокладывает новый путь и другой «командир» повторяет его и т.д.

6. «Кошки-мышки»

Цели. Снятие эмоционального и мышечного напряжения, преодоление страхов.

Выбираются «кошка» и «мышка». Все остальные образуют круг, взявшись за руки, — это «домик мышки». Задача «кошки» — поймать «мышку». Стоящие в кругу защищают, прячут «мышку» от «кошки».

7. «Ежик»

Цели. Эмоциональная поддержка, установление доверительных отношений между родителями и детьми, принятие друг друга, тактильный контакт.

Упражнение проводится в парах (родитель и ребенок). Один из пары «сворачивается» в клубочек и сохраняет положение. Задача второго — развернуть его, найти подход, создать условия, при которых «ежик» захочет сам раскрутиться, установить взаимопонимание. Запрещаются силовые приемы, щекотка, уговаривание

словами. После чего участники меняются ролями. Упражнение заканчивается обсуждением.

8. «Колокол» — описание дано выше.

9. Рефлексия — проходит по стандартной схеме.

Занятие 11. «Агрессия и гнев»

1. «Приветствие» — проходит по стандартной схеме.

2. «Превращение злости».

Цель. Создание позитивного настроения, сплочение группы, развитие наблюдательности, внутренней свободы и раскованности, способности к самовыражению, возможность посмотреть на себя со стороны.

На доске 2 человека разноцветными мелками в быстром темпе пытаются закрасить все поле доски. Полученное изображение дорисовать вдвоем до образа.

3. «Кулаки, ладони, руки, скрещенные на груди».

Цель. Создание позитивного настроения, сплочение группы

Все по команде, не договариваясь, выбрасывают руки определенным образом: кулаки, ладони, руки, скрещенные на груди. Задача — всей команде выбросить руки определенным образом.

4. «Портрет агрессивного человека».

Цель. Сплочение группы, развитие наблюдательности, способности к самовыражению.

Все участники группы обсуждают, как выглядит агрессивный человек: черты его лица, походка, жесты, мимика. Нарисовать всей группой собирательный портрет агрессивного человека.

5. «Хорошо или плохо быть агрессивным».

Цель. Развитие наблюдательности, способности посмотреть на явление с разных точек зрения.

Все участники тренинга, по очереди, говорят, почему быть агрессивным плохо и почему быть агрессивным хорошо. Например: хорошо быть агрессивным потому, что все тебя боятся. Плохо быть агрессивным, потому что никто не хочет с тобой дружить.

6. «Толкалки»

Цель. Развитие умения анализировать свою агрессию через игру, соизмерять свои силы, отработка навыков самоконтроля и игры по правилам, снятие напряженности, расширение контакта в группе.

Упражнение выполняется в парах (родитель с родителем, ребенок с ребенком). По знаку ведущего участники попарно упи-

раются друг в друга ладонями, стараясь сдвинуть партнера с места. Ведущий следит за тем, чтобы никто никому не причинил боли, не делал резких толчков. Постепенно можно ввести новые варианты игры. Например, участники, взявшись за руки, тянут напарника на себя.

7. «Дракон кусает свой хвост»

Цель. Снятие напряженности, страхов.

Звучит веселая музыка. Дети встают друг за другом вместе со взрослыми и крепко держат друг друга за плечи. Первый человек — «голова дракона», последний — «хвост дракона». «Голова дракона» пытается поймать «хвост», а тот уворачивается от нее. Ведущий должен следить за тем, чтобы участники не отпускали друг друга. В роли «головы дракона» и его «хвоста» должны побывать все участники, причем дети обязательно должны побывать в роли «головы», а их родители — в роли «хвоста».

8. «Ворвись в круг»

Цель. Снятие эмоционального напряжения, возможность исполнить роль тирана, пережить чувство отверженности, приобрести навыки конструктивного поведения в подобных ситуациях, развитие групповой сплоченности.

Участники встают в один большой круг и крепко держатся за руки. Один из участников должен остаться за кругом и попытаться прорваться в круг. Как только ему это удастся, следующий должен выйти за круг и попытаться ворваться в него и остаться в нем. Ведущий следит за тем, чтобы никому не причинить боли, чтобы всем была предоставлена возможность собственными силами проникнуть в круг. Ребенок, который не в состоянии сделать это, должен находиться вне круга не более одной минуты, его необходимо пустить в круг. После выполнения упражнения обязательно обсуждение. Что вы чувствовали, когда были частью круга? Что вы чувствовали, когда пытались проникнуть в круг? Что почувствовали, когда получилось проникнуть в круг?

9. «Только вместе!»

Цель. Физический контакт, возможность почувствовать друг друга, настроиться на сотрудничество и взаимопонимание.

Участникам необходимо разбиться на пары (родитель и ребенок), встать спина к спине и попробовать медленно, не отрывая своей спины от спины партнера, сесть на пол. И точно так же встать. Пары желательно менять: ребенок — ребенок, родитель — родитель. После игры обсуждение. С кем вставать и садиться было легче всего? Что было самым трудным в этом упражнении?

10. Рефлексия — проходит по стандартной схеме.

Занятие 12. «Просьба и отказ»

1. «Приветствие» — проходит по стандартной схеме.

2. «Просьба»

Цель. Развить умения, необходимые для успешного общения в ситуациях просьбы и отказа.

Каждый по очереди обратится к группе (например, с просьбой дать цветные карандаши или ластик). Говорящий придумает, как он будет просить: приказывать, умолять, выпрашивать или вежливо просить. После этого каждый обратится с просьбой к группе, используя интонацию, мимику, жесты, позу. Группе надо догадаться, что это за обращение.

3. «Что помогает общению в ситуации просьбы?»

Цель. Научить осознавать мотивы поведения. Научить анализировать различные ситуации, а также свое поведение, чувства, вербальные и невербальные действия участников общения. Развить самостоятельность суждений, умение высказывать свое мнение.

Участники высказывают свои варианты ответов на вопрос: «Что помогает общению в ситуации просьбы?». Ответы фиксируются на доске.

Может получиться примерно такой список: спокойный, доброжелательный голос; вежливые слова; внимательное отношение к собеседнику; плавные жесты; четкое изложение просьбы. Пройдите разные ситуации обращения с просьбой (это задание выполняется в парах): попросите пассажира передать деньги на билет; попросите прохожего объяснить, как пройти в зоопарк; попросите у кассира в билетной кассе два билета в кино; спросите у прохожего, который час; вежливо попросите оставить Вас в покое. Ваша задача заключается в том, чтобы вежливо обратиться с просьбой, используя знания о том, что помогает общению. *Если вы сомневаетесь, захочет ли человек выполнить вашу просьбу, надо объяснить ему, почему для вас это важно.*

4. «Просьба с объяснением, почему это так важно».

Цель. Научить осознавать мотивы поведения. Научить анализировать различные ситуации, а также свое поведение, чувства, вербальные и невербальные действия участников общения.

Это задание выполняется в парах. Обратитесь по очереди друг к другу с просьбой и объясните, почему для вас это важно. Примеры ситуаций: попросите книгу, попросите линейку, попросите объяснить, как решается задача. Это могут быть любые ситуации, придуманные вами. Постарайтесь обратиться с просьбой так, чтобы она звучала убедительно. Обращаясь с просьбой к дру-

тому человеку, важно помнить, что он имеет право на отказ. Постарайтесь понять, почему выполнение вашей просьбы невозможно. Если же просьбу трудно выполнить по каким-то причинам, то, может быть, вы все-таки сумеете договориться, обсудить условия, уступив друг другу в чем-то. Если вы обращались с просьбой к кому-либо, то в конце разговора обязательно поблагодарите своего собеседника. Если вы получили согласие, поблагодарите за то, что вашу просьбу услышали и согласились помочь. Если человек, к которому вы обратились, не может выполнить вашу просьбу, поблагодарите его за то, что он выслушал вас.

5. «Отказ».

Цель. Развитие умения сказать «нет». Оказывается, далеко не всегда легко отказывать. Сказать «нет», когда о чем-то просят друзья, родственники или целая компания, бывает сложно по многим причинам.

Продолжите фразу: «Сложно отказать, потому что...» У каждого могут быть свои причины. Если участники затрудняются с ответом, то можно раздать им таблички, с указанием причин, по которым трудно отказать: Про меня могут подумать, что я плохой друг; Обо мне могут подумать, что я трус; Обо мне могут подумать, что я невоспитанный человек; На меня могут рассердиться; Отказом я могу обидеть другого человека; На меня могут накричать, меня могут ударить и т.д. Обсудить: «Как вы думаете, бывают ли уважительные причины, по которым вы можете отказать, даже если с просьбой обращаются друзья или родители?».

6. «Нет наркотикам»

Цель. Развитие умения сказать «нет».

Представить ситуацию, что тебе предложили наркотики, как сказать «нет». Раздаются листы с указанием различных уважительных причин для отказа: Спасибо, нет. Я хочу отдавать себе отчет в том, что я делаю. Спасибо, нет. Я собираюсь покататься на велосипеде. Спасибо, нет. Я не хочу конфликтов с родителями, учителями. Спасибо, нет. Если выпью (приму наркотик), то потеряю власть над собой. Спасибо, нет. Мне не нравится вкус алкоголя (наркотика). Спасибо, нет. Это не в моем стиле. Спасибо, нет. Мне еще предстоит делать уроки (мне рано вставать и т.п.). Спасибо, нет. После выпивки я быстро устаю. Спасибо, нет. Мне надо на тренировку.

Спасибо, нет. У тебя нет ничего другого? На листах указаны некоторые из возможных уважительных причин для отказа. Отметьте, какие причины являются уважительными с вашей точки

зрения. Отказывать бывает сложно, но иногда это очень важно сделать, чтобы отстоять свои интересы и желания.

10. Рефлексия — проходит по стандартной схеме.

Занятие 13. «Настроение»

1. «Приветствие» — проходит по стандартной схеме.

2. «Передай по кругу»

Цель. «Оживление» ощущений, эмоций, воспроизведение ситуаций во всех сенсорных модальностях, развитие творческого воображения, способности к самовыражению, созданию позитивного настроения, сплочение группы.

Группа образует круг. Участники по очереди изображают передачу какого-либо «загадочного» предмета по кругу, при этом необходимо каким-то образом повзаимодействовать с ним. После того как предмет побывает у всех, игроки отгадывают, что это было. Передавать можно все что угодно: мяч, мороженое, ежа, котенка, гиру, печеную картошку.

3. «Слепой танец»

Цели. Снятие страхов, развитие навыков самоконтроля, укрепление доверия к другим людям.

Танец парный. Один из партнеров будет «слепым», ему закрывают глаза. Другой остается «зрячим» и сможет водить «слепого». Партнеры берутся за руки и танцуют друг с другом под легкую музыку (2—3 минуты). После чего меняются ролями. После выполнения упражнения обязательно обсуждение: Чувствовали ли вы себя уверенно со своим партнером, когда у вас были завязаны глаза? Как больше понравилось танцевать — с открытыми глазами или с закрытыми? Почему?

4. «Пятнашки»

Цели. Снятие избытка скованности, страхов, преодоление неуверенности в себе, застенчивости, смещение ролей в семье.

Заранее ограничивается игровая площадка (чаще это ковер), на которой в беспорядке расставлены стулья и кубики так, чтобы между ними остались проходы. Нельзя «пятнать» через стулья: они как бы «деревья». В игре есть водящий (Баба-Яга), задача которого запятнать кого-либо при помощи «ремня», хлопнув по ягодицам. Причем нужно не прикасаться, а именно хлопнуть как следует, с чувством, эмоционально; тот, кто получает такой хлопок, громко кричит: «Ой! Ай! А-а-а» — и становится водящим. Игрок, который, увлекшись, выбежит за пределы площадки, становится водящим, то есть начинает сам «пятнать». Эмоциональный накал игры создают угрозы: «Только попадись!», «Ну пого-

ди!», «Лови его!», «Поймаю и съем!», «А, попались!» Убегающие в ответ выкрикивают: «Не поймаешь!», «Не догонишь!», дразнят: «Баба-Яга — костяная нога». Угрозы и возражения обеспечивают двусторонний уровень отношений в системе «взрослый — ребенок».

5. «Кораблик»

Цель. Снятие страхов, повышение уверенности в себе.

Необходимо небольшое одеяло — это корабль, красивый парусник. Участники — матросы. Один ребенок — капитан. Капитан любит свой корабль и верит в матросов. Задача капитана — быть в центре корабля; в момент сильной качки он должен дать матросам команду: «Бросить якорь!», или «Стоп, машина!», или «Все наверх!», чтобы спасти корабль и матросов. Затем матросы берутся за края одеяла и начинают медленно раскачивать корабль. По команде ведущего: «Буря!» — качка усиливается. Капитану напоминают о его задаче. Как только он громким голосом прокричит команды, корабль спокойно опускается на пол, капитану все жмут руки и хвалят его.

6. «Живые руки»

Цели. Развитие эмоционального и физического контакта между родителями и детьми, принятие друг друга, формирование тактильного восприятия.

Упражнение проводится в парах (родитель и ребенок). Участникам завязывают глаза, взаимодействуют только руки. Они «знакомятся», «дерутся», «мирятся» и «прощаются». После игры желательно обсудить с участниками ее ход, спросить, что они чувствовали, что хотелось сделать на различных этапах, и т.п.

7. «Доброе животное»

Цель. Создание позитивного настроения, сплочение группы, укрепление чувства принадлежности к группе, умения подчиняться единому ритму, действовать сообща.

Все участники становятся друг за другом, они «большое доброе животное». Ведущий просит совместно полетать, походить, попрыгать, подышать и т.д. После выполнения упражнения игроки проговаривают свои чувства.

8. «Зоопарк»

Цель. Снятие эмоционального напряжения, развитие выразительного поведения (мимика, пантомимика), внимания.

Ведущий раздает карточки, на которых написаны названия животных (эти названия повторяются на двух карточках). Надпись должен видеть только тот, кто получил данную карточку. Задача каждого — найти свою пару. При этом можно пользовать-

ся любимыми выразительными средствами, но нельзя говорить и издавать характерные для этого животного звуки. После того как участники найдут свои пары, необходимо оставаться рядом и не переговариваться. Только когда все пары будут образованы, проверяется, совпали ли «животные».

9. «Сиамские близнецы»

Цели. Развитие навыка действовать сообща, умения понимать намерения другого, физический контакт.

Упражнение выполняется в парах (родитель и ребенок). Каждой паре нужна упаковка перевязочного бинта или тонкий платок, бумага, мелки. Участники обматывают бинтом предплечья и локти так, чтобы правая рука игрока, сидящего слева, оказалась забинтованной вместе с левой рукой игрока, сидящего справа. Затем им даются в руки два мелка так, чтобы они держали их связанными руками, и просят что-то нарисовать. Условие: рисовать только привязанной рукой. Участникам разрешается разговаривать между собой, чтобы решить, какую картину рисовать. Усложнить задание можно, завязав одному из игроков глаза. После игры следует обсуждение: Что было труднее всего? Понравился ли нарисованный вами рисунок? Что необходимо для сотрудничества?

10. Рефлексия — проходит по стандартной схеме.

Занятие 14. «Сделай себя счастливей!»

1. «Приветствие» — проходит по стандартной схеме.

2. «Комплимент»

Цель. Создание позитивного настроения, умения замечать положительные качества в людях и говорить им об этом, развитие эмпатии.

Предварительная беседа с помощью вопроса: Что такое комплимент?

Участники образуют круг, берутся за руки. Каждый участник говорит комплимент по кругу.

3. Танец «Распускающийся бутон»

Цель. Активизация совместной деятельности, создание позитивного настроения, развитие умения синхронизировать свои действия с действиями других.

Группа садится на пол и берется за руки. Необходимо встать, плавно, одновременно, не опуская рук. После чего «цветок» начинает распускаться (отклоняться назад, крепко держа друг друга за руки) и качаться на ветру.

4. «Планирование будущего».

Цель. Умение планировать свое будущее, развитие самоконтроля.

Разделить лист на три части. Обсудить и заполнить графы: «Что делать (цель)». «Когда делать (сроки)». «Что нужно сделать (средства, действия)». Например, запланировать летний отдых, будущую работу, учебу и т.д.

5. «Театр»

Цель. Развитие выразительности движений, коммуникативных возможностей, снятие страхов.

Участники делятся на две группы, которые получают задания при помощи мимики и жестов изобразить ситуацию из жизни («У зубного врача», «Контрольная работа в школе»). «Зрители» (незадействованные члены группы) должны угадать, что пытаются показать их товарищи.

6. «Путаница»

Цель. Создание позитивного настроения, развитие организаторских способностей, повышение самооценки.

Выбирается водящий. Остальные участники становятся в круг, протягивают друг другу руки, делая при этом несколько шагов вперед, и захватывают случайно попавшиеся руки. Водящий «распутывает путаницу».

7. «Цвет-предмет»

Цели. Развитие внимания, ассоциативных связей, активизация мышления. Преодоление неуверенности в себе.

Участники становятся в круг. С помощью мяча ход переходит от одного игрока к другому. Ведущий называет цвет и передает ход, бросая мяч; тот, у кого оказывается мяч, называет любой предмет того цвета и передает ход другому, задавая цвет.

8. «Скульптор и глина»

Цели. Тактильный контакт, взаимопонимание, способность к самовыражению, творчеству.

Упражнение выполняется в парах (родитель и ребенок). Ребенок — «глина», родитель — «скульптор». Задача «скульптора» — сделать из «глины» прекрасную статую, «скульптор» сам решает, как будет выглядеть эта «статуя», как она будет держать голову, в какой позе она будет стоять. После того как работа закончится, все рассматривают «статуи», пытаясь угадать, что слепил «скульптор». После упражнения следует обсуждение: Что чувствовали? Понравилась ли форма, которую тебе придали?

9. «Рисунок-подарок»

Каждый участник рисует какой-нибудь «подарок». После чего эти «подарки» дарятся друг другу так, чтобы никто не остался с пустыми руками.

10. «Общий рисунок»

Вся группа совместно на большом листе бумаги рисует один рисунок. Например: «Несуществующее животное».

11. Подведение итогов

Вопросы родителям: Изменились ли ваши взаимоотношения? Что нового в поведении ребенка вы заметили? Что показалось вам самым важным и полезным в такой работе? Что вы сами приобрели в процессе тренинга?

Вопросы детям: Попробуйте выразить несколькими словами впечатления от занятий. Что вам больше всего понравилось на занятиях? Что нового в поведении ваших родителей вы заметили за это время?

Общий вопрос: Что бы вы пожелали друг другу и себе?

Тренинги, подобные описанному, можно проводить и в условиях выезда на отдых (санаторий, профилакторий), и в детских клиниках (стационары мать-дитя), и в организованных коллективах (школьные классы), и набирая группы спонтанно — в рамках реабилитационных центров, групп взаимопомощи.

Большая продолжительность тренинга, различный характер упражнений, использование нескольких терапевтических техник позволяет достичь устойчивого профилактического эффекта у людей различных психологических типов.

Приложение 2

Программа реабилитации несовершеннолетних, перенесших разлучение с семьей

Одной из важнейших проблем оказания помощи несовершеннолетним правонарушителям, беспризорным и безнадзорным является адаптация несовершеннолетних к новым условиям жизни — в семье или в социальном учреждении, спецшколе. Дети, изъятые из неблагополучных семей, дети, помещенные в психиатрические или соматические клиники, реже дети из семьи, которые перенесли похищение или его попытку, а затем возвращение в семью нуждаются в реабилитационном воздействии. В любом случае, изъятие из семьи — особая форма психической травмы, обуславливающая комплекс психопатологических и патопсихологических феноменов и требующая в дальнейшем осуществления реабилитационных мероприятий. Для детей, с которыми проводится комплексная коррекционная и реабилитационная программа, предложенные нами методики становятся частью общей терапии.

В отношении детей, перенесших разлучение с семьей, особенно в тех случаях, когда оно сопровождалось насилием, сексуальной эксплуатацией, принудительным трудом, необходимо осуществлять последовательную многоэтапную реабилитационную программу, в которой в процессе работы с ребенком сотрудничают специалисты различных социальных практик: врачи (прежде всего — психиатры-психотерапевты), клинические психологи, социальные работники, педагоги. В данном случае педагогам и психологам достается последняя в хронологическом порядке, но очень важная роль специалистов, завершающих реабилитационную программу. В отношении же детей, составляющих группу риска, роль педагога-психолога, осуществляющего профилактические меры, первична. К сожалению, в большинстве случаев специалисты, работающие с детьми, перенесшими разлучение с близкими, в образовательной среде, недостаточно подготовлены в области психо-

лого-педагогических методов коррекции, чтобы действовать самостоятельно. Это приводит к необоснованному перекладыванию завершающих реабилитационных этапов на плечи врачей-психиатров (психотерапевтов), что приводит к ряду негативных последствий, в частности — явлениям госпитализма, стигматизации, что в итоге негативно сказывается на социальном функционировании ребенка в целом.

Чтобы избежать вышеуказанных последствий, нами разработана и адаптирована к использованию специалистами социальных практик программа коррекционных мероприятий, которые могут быть использованы, в зависимости от расстановки акцентов, как в качестве профилактических, так и в качестве реабилитационных, завершающих курс восстановительной терапии. Данный цикл рассчитан на 10 занятий, проходящих с интервалом 1-2 раза в неделю в одновозрастной однополой или смешанной группе. В качестве ведущего занятий наиболее предпочтителен педагог (педагог-психолог), прошедший специальное обучение.

Базой для апробирования программы послужил Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции «Крестьянская застава» Управления образования ЮВАО г. Москвы. Научно-методическое руководство осуществлялось специалистами ГНЦ Социальной и судебной психиатрии им. В. П. Сербского Росздрава.

Программа включает в себя три этапа занятий.

Прежде, чем приступить к работе, психолог, педагог, которому предстоит проводить профилактические или реабилитационные занятия в детской или подростковой группе, должен:

1. Заручиться согласием родителей (иных законных представителей) детей, которые будут заниматься в профилактической (реабилитационной) группе. Каждый родитель должен быть ознакомлен с целями групповой работы, методами работы, и дать свое информированное письменное согласие. Отсутствие такого согласия позволяет считать действия педагога противоправными и преследовать его в установленном законом порядке.
2. Выяснить пределы собственной компетенции, убедиться, что его квалификация и опыт достаточны для самостоятельной психокоррекционной работы с детьми. Желательно 1-2 цикла занятий провести при активном содействии врача-психотерапевта.
3. Обратиться за помощью к компетентным специалистам (врачу психиатру-психотерапевту, клиническим психологам) или

в специализированную службу с целью предварительного отбора детей для работы в группе.

4. Пройти обучение методам работы, которые он собирается использовать в профилактической (реабилитационной) группе и (желательно) участвовать в реабилитационной работе в качестве ассистента у более опытного специалиста.
5. Хорошо представлять себе не только ход плановых реабилитационных (профилактических) мероприятий, но и возможные внештатные ситуации и пути их эффективного преодоления.

Набор группы необходимо поручить специалистам: врачу психиатру-психотерапевту, обладающему навыками групповой психотерапевтической работы, либо клиническому психологу, знакомому с приемами составления психотерапевтических групп. В любом случае, реабилитационная или профилактическая группа формируется не спонтанно.

Главное, в чем должны быть уверены психологи, приступающие к работе с группой: (1) в группе все дети психически здоровы, а если группа реабилитационная — то они уже прошли психиатрическую диагностику, а если необходимо — то и лечение, и в настоящий момент не нуждаются в специальных лечебных мероприятиях; (2) группа составлена из детей приблизительно одного возраста, равных по интеллектуальным возможностям, из единой социальной среды; (3) в группе нет детей, существенно отличающихся от других по этническим, культуральным, религиозным признакам, детей с ограниченными возможностями.

Каждый ребенок должен быть в целом адаптирован к условиям работы в коллективе, уметь общаться со сверстниками, владеть навыками чтения и письма, быть ориентированными на групповые формы работы. Перед началом работы с каждым ребенком желательно пообщаться индивидуально, гарантировать ему конфиденциальность, безопасность, защиту. При необходимости следует приглашать на индивидуальные беседы и родителей (отдельно от детей), вести с ними разъяснительную и просветительскую работу, включать в жизнь «профилактического» (по аналогии с терапевтическим) сообщества.

Следует помнить, что для детей допубертатного возраста лучше использовать однополые группы, для более старших — смешанные. В группе должны работать двое психологов-педагогов, идеально — мужчина и женщина. Состав группы — 8-10 человек. Оптимальная продолжительность занятия составляет 1,5-2 часа еженедельно (два раза в неделю). Стоит предусмотреть в ходе за-

нятий перерывы, в том числе (если это необходимо) для питания. Помещение, предназначенное для работы с группой, должно быть достаточно просторным, чтобы дети могли поиграть в подвижные игры. Последнее занятие оформляется как праздник, знаменующий собой преодоление имевшихся проблем (достижение нового уровня знаний о безопасности).

На первом этапе неизбежно приходится сталкиваться с проблемами группообразования. В случае, если специалисты (врач-психотерапевт и психологи) проделали свою работу тщательно и квалифицированно, процессы группообразования носят вполне стереотипный и легко прогнозируемый характер.

На первом занятии следует сделать такие шаги:

1. Определиться с правилами поведения в группе, установить систему поощрений и наказаний (они должны быть разумными! В группе мальчиков хорошо помогают приседания и отжимания, для девочек — чтение стихов и т.д. В более старших группах наказания должны быть одобрены группой. Ни в коем случае нельзя унижать участников реабилитационного процесса и применять насилие!).
2. Уделить внимание каждому, что повысит его самооценку и послужит формированию групповой сплоченности. Объяснить детям доступно цель групповой работы. Дать каждому возможность подчеркнуть свою индивидуальность. Продемонстрировать, что никто не будет ущемлен, обижен. Необходимо скорректировать возможные агрессивные выпады в адрес терапевта.
3. Выполнить упражнение группового рисунка. Для этого всем детям выдаются карандаши, фломастеры, они сами решают, что будут вместе рисовать, какая будет у каждого роль. Задача ведущего: ненавязчиво показать детям как лучше договариваться друг с другом; отметить для себя, какой тактики придерживается каждый ребенок в групповом общении.

На втором занятии начинается более глубокая групповая работа. В частности, следует выполнить такие упражнения, как:

1. Упражнение на осознание особенностей своего поведения. Самое простое: ребенок должен рассказать, что он представляет собой как член своей семьи, ученик своего класса, участник реабилитационной (профилактической группы).
2. Упражнения на знакомство. Участники делятся на пары, а потом берут друг у друга «блиц-интервью»: Как тебя зовут? Сколько тебе лет? С кем ты живешь? Что ты любишь де-

лять? Кем ты хочешь стать? О чем мечтаешь? Что тебе нравится в самом себе? Что не нравится? и т.д.

3. Упражнения на групповую сплоченность. Дети обсуждают вместе или по парам где можно найти себе друзей, как найти друга (подругу), чем друзья похожи на меня, и чем отличаются, кто мой друг, как к нему относятся мои родители, учителя, знакомые, где возможная граница отношений между друзьями и т.д.
4. Провести ролевую игру, например: группа сверстников остались без взрослых (например, в летнем лагере). Возможные роли: Крутой пацан, Спортсмен, Ботаник, Любимчик, Красотка, Кукла, Зубрилка, Стервочка и т.д. Роли можно раздавать и вполне соответствующие, и противоположные типу участника группы. Попутно придется рассказать об особенностях характера, подать пример терпимости.

На третьем занятии отрабатываются навыки вербализации собственных чувств (с целью снижения вероятности их неадекватного проявления в поведении). Необходимо уделить особое внимание преодолению неприятных чувств, таких как страх, гнев, беспомощность, одиночество; важно показать силу эмпатии, сопереживания, поддержки. Надо дать детям навык самооценки, установления связи своих чувств с поведением. Помогут следующие упражнения:

1. Дети могут рассказать, как проявляют свои чувства, например, обсудить вопросы: когда я чувствую ... я стараюсь остаться один, когда мне ... я не могу делать уроки, когда я ... то готов подарить другу самую лучшую игрушку (книгу, украшение), когда я ...я больше ем (потею, хочу в туалет) и т.д.
2. Пантомима (или вербальное представление) позитивных и негативных ситуаций (я получил пятерку; меня не пустили в кино; надо мной все смеются; у меня красивые джинсы; у меня украли деньги; я, кажется, подвернул ногу; я почему-то боюсь ...)
3. Я чувствую, что (хочу плакать, убегу, виню себя в том, что..., понимаю, что...) — коллективное обсуждение проблемы каждого.

Следует отметить, что в процессе групповой работы в каждой группе происходит определение лидеров, аутсайдеров, выстраивается довольно строгая иерархия, определяются стили взаимодействия. Эти процессы должны находиться под контролем терапевта.

Второй этап занятий — более ответственный этап, основная задача которого существенно отличается в реабилитационной и профилактической группах. В реабилитационной группе акцент ставится на причинах произошедшего и на поиске пути преодоления случившегося и окончательного размежевания с негативным образом пережитых событий; в профилактической группе акцент делается на избавлении от тех особенностей поведения, индивидуальных черт, провокативных привычек, которые способствуют повышению индекса риска.

На четвертом занятии:

В реабилитационной группе: делимся выстраданным. Дети «по секрету» могут сообщить педагогу (друг другу) что с ними произошло однажды... Можно усилить диссоциацию на уровне фантазий (однажды я видел(а) фильм, где ..., потом случилось ..., однако, к счастью ..., он(а) теперь дома, и ...). Следует прибегнуть к упражнениям, как:

1. Письмо тому, кто меня обидел. Знаешь ..., я давно хочу сказать тебе, что ... и ты ... С тех пор прошло ... многое, к счастью, изменилось. Я ... И вот теперь я вспоминаю о случившемся ... чувствую, что ... Хочу тебе сказать ... Если мы вдруг встретимся ...и т.д.
2. Рассказ о спасении. Как-то раз ... и я заметил(а), что... вдруг ...и тогда ...Я понял(а) что теперь... Жизнь так изменилась! У меня ... и т.д.

В профилактической группе упор следует делать на формирование навыков идентификации опасности, самозащиты, умения позвать на помощь, привлечь внимание окружающих, сообщить сведения о себе. Следует обсудить такие вопросы, как: крик, что кричать, сопротивление, как больней укусить, куда бежать, кто поможет в беде, как найти милиционера (полицейского) и т.д.

На пятом занятии: в реабилитационной группе ребенок должен научиться находить поддержку от окружающих. Он должен проработать чувство вины за свои неправильные поступки, свою тревогу за те моменты, в которых ему, возможно, грозит непонимание сверстников и взрослых, найти в себе внутренние резервы для преодоления негативных событий и личностного роста. В процессе работы можно использовать:

1. Ролевую игру. Что будет, если я расскажу другу (врачу, учителю, родителям) о том, как ...Однажды я пытался рассказать ... о случившемся, и ...Следует обсудить возможное поведение взрослых, и, в частности, должностных лиц (сотрудников полиции, судьи, социального работника, учителя) в

ответ на возможный рассказ о негативных событиях. Хорошо, если кто-то из детей правдоподобно сыграет взрослую роль.

2. Диалог с родителями (учителем, другом). Знаешь, когда все это случилось ... Я порой думал(а), что ... Так хотелось тебя спросить ... Можно я иногда ... Еще хочу сказать, что ...

В профилактической группе упор делается на доверии старшим (родителям, учителю, полиции) и на способности вовремя и без стеснения попросить помощи. Следует уделить особое внимание приемам взаимодействия со старшими. Как отличить в толпе среди незнакомых людей того, на чью помощь можно рассчитывать? Как выглядят честные люди? Кто может за тебя заступиться? Что скрывается за эксцентричным (чудаковатым, странным) обликом взрослых? Стоит ли доверять ... и т.д.

Ребенок (реабилитационная группа) должен пройти через этап осознания своего «возвращения», понять, что он никогда не вернется в те условия, откуда его вызволили. Он должен знать, что его никто не осудит. Можно провести следующие упражнения:

1. Что обо мне думают (друзья, родители, соседи)? Возможно, что я ...? Почему? А если все узнают, что со мной случилось? Что будет? Они подумают, что ...Почему? А если бы произошло ..., мне стало бы легче.
2. Как изменилась моя семья? Что было в семье до моего исчезновения? Что стало с семьей после того, как я вернулся домой? Что чувствует (мама, папа, бабушка, брат)? Кто больше всех рад тому, что я вернулся? Какие изменения они нашли во мне? Я изменился в лучшую (худшую) сторону? Что мне нужно изменить в своем поведении, чтобы в семье встало на свое место?

На шестом занятии: ребенок учится заботиться о себе самостоятельно — самому думать о своих проблемах в школе, принимать взвешенные решения в общении с друзьями и старшими, избегать опасных ситуаций. Ребенок должен усвоить: он достаточно взрослый, чтобы позаботиться о себе во многих вопросах, он знает свои права и права окружающих, он способен распознать опасные ситуации и готов постоять за себя, ему известно, у кого и как просить о помощи.

Помогут следующие упражнения:

1. Мне нравится в ... Дети пишут в адрес каждого участника группы, что им в нем нравится. Потом каждый может узнать, что думают о нем другие.

2. Каким я вижу самого себя? Каждый описывает себя, кто каким себе кажется. Другие дети обсуждают, что из сказанного правда. В агрессивной группе можно трансформировать игру: каким я вижу себя через два года? Учитывая субъективную важность внешности для подростков, можно всегда учесть, что за два года многое изменится к лучшему.
3. Что я должен делать, если...? Полезно провести это упражнение в форме мини-тренинга. Дети должны четко отработать стратегии безопасного поведения в угрожающих им ситуациях.

В профилактической группе этим занятиям следует отвести большую роль. Опыт показывает, что многие дети боятся закричать или оказать малейшее сопротивление, что, возможно, спасло бы их в ряде опасных ситуаций. Дети боятся обращаться за помощью к незнакомым людям, даже если их вид внушает доверие и т.д. Необходимо обучить ребенка быстро оценивать ситуацию и принимать решение. Полезно использовать набор сюжетных картинок, в том числе — вырезки из газет, журналов, картины и т.д.

Третий этап занятий готовит завершение работы в группе и формирует у детей чувство завершенности, осознания и выполнения поставленных перед группой задач. Многие дети уже использовали полученные в группе навыки для общения в своей семье, классе, с окружающими сверстниками и взрослыми, накопили определенный опыт, сделали собственные наблюдения.

На седьмом занятии следует обсудить нормы и правила поведения в различных условиях. Ребенок должен понимать, что в разных социальных, возрастных, религиозных и т.д. группах могут существовать особые стандарты поведения, под которые ему необходимо научиться подстраиваться. Ребенок должен научиться с пользой использовать критику в свой адрес. Помогут следующие упражнения:

1. Ролевая игра на преодоление конфликта. Участники игры должны подобрать правильно «амортизирующий» агрессивию путь, который позволяет при этом сохранить чувство уверенности в себе и не оскорбляет оппонента. Например: «Ну что ты такой неловкий!» — «Прости, но я и так делаю все так хорошо, как только могу. Я больше заслуживаю похвалы, а не упреков».- «За что тебя хвалить?» — «Послушай, принимай мою помощь, или обходись без нее» (перенос выбора действия на агрессора и уход от прямого отказа и конфронтации).

2. Ролевая игра на принятие критики. Участники группы учатся корректно поправлять других, если те, на их взгляд, неправы, договариваться, находить компромиссы. Например, можно использовать сюжетные картинки, фиксирующие образцы неправильного поведения. Стоит обсудить: Что здесь изображено? Почему так не стоит поступать? Ты когда-нибудь так себя ведешь? Когда? Почему? Как стоит поступить в схожей ситуации? Почему? Что испытывает ...? Почему? Что ты готов был бы сделать, окажись ты свидетелем этой ситуации? и т.д.

На восьмом занятии перед ребенком ставятся задачи целенаправленного формирования положительного образа будущего, формирования основных направлений для социальной идентификации ребенка в окружающем мире, приобретение навыков самостоятельной социальной адаптации.

Обсуждается вопрос: что будет со мной, когда я стану взрослым? Кем я стану по профессии? Что я буду уметь? Как я буду выглядеть? Сколько у меня будет детей? Как я буду относиться к людям?

Справедливым и достаточно серьезным остается вопрос проработки идентификации у детей. Многие дети пубертатного возраста обозначают идеальный образ гипермаскулинного (гиперфемининного) типа (по аналогии с рекламным слоганом: «Барби — все хотят быть похожими на нее!»). За этими образами скрываются попытки спрятать свою уязвимость, слабость, а вовсе не юношеская гиперсексуальность.

На девятом занятии речь идет о группе. Окончание групповых занятий воспринимается участниками двояко: с одной стороны — негативно (грусть расставания) с другой — положительно (завершение последнего этапа реабилитации или профилактического этапа, новое качество, новые возможности). В ходе последнего занятия важно:

1. Подчеркнуть успехи каждого в работе группы и его положительную роль;
2. Сделать акцент на плюсах завершения программы;
3. Выделить (не публично) тех участников, с кем еще придется работать.

Обязательно необходимо получить итоги обратной связи от группы. Помогут следующие упражнения:

1. Рассказ о группе. Я чувствую ... оттого, что завершилась работа в группе. Очень трудно было ..., но для меня работа в группе стала ... Я приобрел(а) здесь друзей и ... А если бы я

был(а) ведущим, то ... Хочу пожелать всем участникам группы ..., а ... и ... особенно

2. Письмо самому дорогому члену группы. Дорогой(ая) ...! Как здорово, что мы встретились! Здесь мы могли ... и ..., у нас были схожие проблемы, например ..., но мы теперь ... и будем ...Хочу тебе сказать на прощание: ...! Давай не будем терять друг друга!

Конец — делу венец. Последнее занятие — веселый праздник.

Контроль за результатами реабилитационных занятий осуществляется специалистами, осуществлявшими набор группы и заранее преподносится участникам в качестве итоговой, по сути — прощальной встречи.

Таким образом, в ходе психокоррекционных занятий психологом, педагогом могут быть решены комплексные задачи профилактики насильственного разлучения с родителями в группе риска и осуществлен завершающий этап реабилитации детей, перенесших насильственное разлучение с близкими, прошедших предварительно медицинский, включая психотерапевтический, и психологический этапы оказания помощи. Разработанная программа также успешно решает задачи по возвращению ребенка из особых условий в семью и образовательную среду.

Приложение 3

План тренинга стимуляции и развития когнитивных способностей

Тренинг «Стимуляция и развитие когнитивных способностей» предназначен к проведению профессиональными тренерами и психологами. Продолжительность тренинга может варьировать от нескольких часов до нескольких дней, однако следует предварительно провести тренинг небольшой продолжительности, прежде чем приступать к длительным тренингам-марафонам. При работе с группами детей в условиях социального приюта или специализированной школы закрытого типа отбор кандидатов в группу осуществляется при непосредственном участии врача-психиатра и после проведения патопсихологической диагностики.

Основными задачами тренинга являются:

- приобретение навыков генерирования идей, преодоления стереотипов
- трансформация «творческого» потенциала в когнитивный, интеллектуальный
- приобретение навыков поиска сторонней информации, использование ее в качестве предпосылки для решения интеллектуальных задач
- освоение приемов логического мышления

Для проведения тренинга потребуется: бумага белая и цветная, плотная и мягкая, разных форматов (от А4 до А1), скотч, фломастеры, карандаши, ручки, мел белый и цветной, линейки разные, в том числе — лекала, ножницы, нож, краски = все в количестве, достаточном для группы.

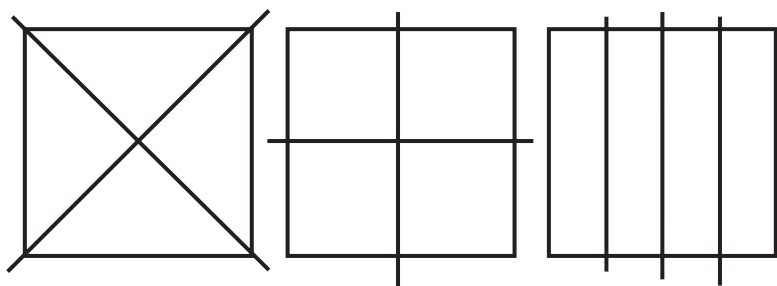
Из оборудования надо иметь диктофон, фотоаппарат.

Нужно много всякой всячины (мелочей) — кубики, фишки, спички, кнопки, шахматные фигуры и т.д.

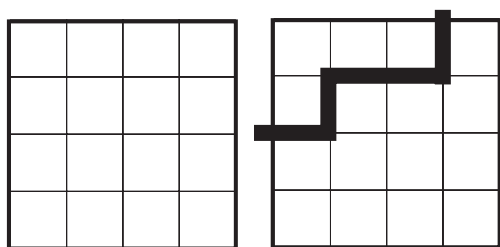
Кофе, сахар, бутерброды ...

Большие коробки и автомобиль — все это везти.

Жилеты-разгрузки тренерам — все это раскладывать по карманам.



Варианты решения по типу А: число решений конечное

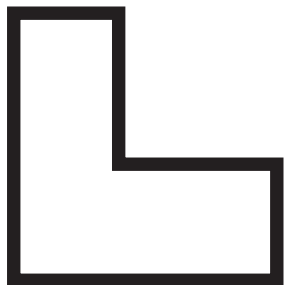


Варианты решения по типу Б: квадрат мыслится не в качестве целого, а в виде бесконечно делимого поля и число решений бесконечное

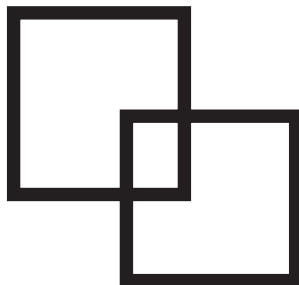
Работа предполагает также преодоление стереотипных (школьных) моделей решения интеллектуальных задач, основанных на устоявшихся принципах, исключающих (или существенно ограничивающих) вариативность. В качестве примера можно привести школьную задачу про деление квадрата на 4 равные части: в одном случае (А) квадрат делится стереотипно и число вариантов ограничено, в другом (Б) число вариантов фактически бесконечно.

Предполагается, что в процессе решения интеллектуальных задач будет принципиально игнорироваться подход с традиционных позиций, включая обязательное использование заданного направления, последовательности, классического анализа и системы отрицаний. В процессе работы участникам запрещается использовать исключение вариантов и любые отрицания (можно договориться в процессе принятия условий тренинга об исключении слова «нет»). Следует объяснить участникам тренинга, что ведущий не собирается их оценивать, как учитель в школе, и не ждет от них определенного результата. Самое главное в тренинге — сам процесс творческой работы (по этому параметру тренинг сближается с арт-терапией).

На что похожи фигуры?



(Буква L, перевернутая Г, угольник, 2 прямоугольника, бумеранг и т.д.)



(Два квадрата, две буквы Г или L, уголки, цифра 8, крыша двух зданий и т.д.)

Упражнения в ходе тренинга даются в определенной последовательности, количество задач и примеров должно быть заведомо большим, чем предполагается использовать. Задания можно давать всей группе, командам или индивидуально. Можно чередовать групповое обсуждение и индивидуальную работу.

Упражнение на поиск альтернативы. Поиск альтернативы — самый простой способ интеллектуальной трансформации информации. При выполнении упражнений полезно использовать прием «квоты» — участники обязуются выдвинуть определенное минимальное число вариантов.

Самые простые упражнения: на что похожи фигуры?

Дайте объяснение ситуации: одетые люди бредут по колено в воде; в солнечный день мальчик сидит на скамейке под зонтом; человек 20 раз подряд обходит по кругу фонарный столб.

Выскажите свое мнение: говорят, что юноши не должны носить длинные волосы, т.к. они становятся похожими на девушек.

Как решить проблему: как лучше искать потерявшихся детей? Что можно сделать, чтобы взрослым не приходилось брать с собой совсем маленьких детей в людные места?

Разыграйте сценку по ролям: Орел (1) улетел из зоопарка, сидит на дереве. Служитель (2) тщетно пытается его поймать. За ними наблюдают зеваки (3 и 4), и репортер (5). Кто из них что думает?

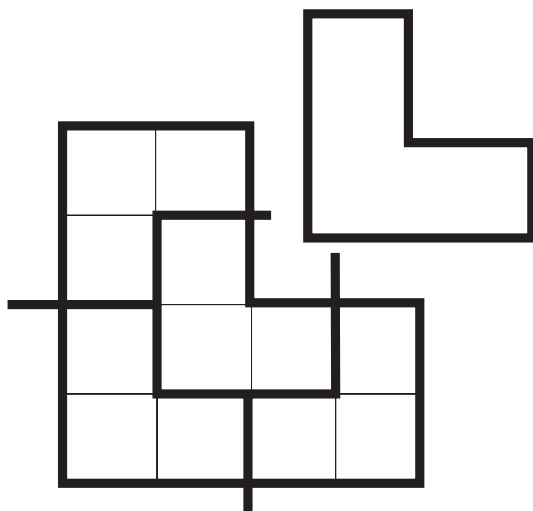
Задачи: как соединить 9 точек 4 линиями, не отрывая руки от бумаги (надо выйти за границу рисунка, линии могут быть кривыми и т.д.); человек работает на 20-м этаже здания, утром он поднимается на лифте на 10, а потом идет пешком, а вечером

спускается на лифте сразу на первый (он маленького роста и достает только до 10 кнопки, на 10 этаже работать престижнее, он сначала заходит к начальству, а потом разносит по этажам директивы и т.д.).

Игра «Почему?» участники по очереди отвечают на один и тот же вопрос. Кто повторился или не нашел ответа — тому фант. Вариант игры: следующий участник задает вопрос к прозвучавшему ответу: Почему классные доски обычно черные? Потому, что пишут на них белым мелом! А почему нельзя писать углем на белой доске? И т.д.

Упражнения на откладывание оценок. При обычном решении интеллектуальных многошаговых задач предполагается, что каждый шаг должен быть верным. Однако следует помнить, что неверные идеи (неподтвержденные гипотезы) тоже полезны. Они служат источниками новых идей, могут пригодиться для решения других задач, могут переориентировать на поиск принципиально иных решений.

Разделите фигуру на 4 равные части



Упражнение на проектирование: устройства для сбора яблок с дерева, новый фасон одежды, труба через крупную реку, магистраль.

Поиск доминирующей идеи с целью исключения. Поиск решающих факторов (ограничивающих применение идей).

Упражнения на дробление. Нужны для формирования взгляда на предмет, как на некую совокупность деталей, и, в свою очередь, часть иной совокупности. Удобной моделью для демонстрации является детский конструктор. Пример упражнения:

Упражнения на принцип «от противного». Они учат не рассматривать ситуацию в стандартном русле, дают навыки группировки элементов информации, исключают многие логические ошибки (т.к. есть отправная точка для поиска). Ситуации, которые можно легко обыграть «от противного»: учитель ведет урок (урок ведет не учитель, а, предположим, Васин папа; учитель ведет экскурсию в музей, учитель отвечает урок, предположим, на курсах повышения квалификации и т.д.); продавец отпускает товар покупателю и т.д.

Деловые игры: мозговой штурм. Главные правила игры — нельзя давать идеям оценки, говорят все по очереди, нельзя соглашаться, надо предлагать свое, правило поднятой руки — можно дополнять или видоизменять идею, подведение итогов, группировка идей. Темы: конструкция чайной ложки (форма, материал, назначение, детали и т.д.); автомат для размена денег; поиск дороги в тумане.



Поиск «точек входа» и «зон внимания». Точками входа в логических исследованиях принято называть места старта в работе по перестройке модели. Зоны внимания — части модели, наиболее перспективные для перестройки. Первая зона внимания — собственно, точка входа.

Пример задачи: разработать фигуру, разделив которую по одной прямой линии, можно получить 4 одинаковых фигуры. Решаем от противного: какие фигуры должны получиться? Напри-

мер, квадраты. Сложим их так, чтобы удовлетворять условиям (см. рисунок).

Другой пример поиска зоны внимания: сколько партий в теннис нужно сыграть в турнире, если участников 111, а игра идет на выбывание? Решение от противного: победитель останется один, а проигравших — 110. Значит надо сыграть 110 партий.

Задача: найти точку входа в проблемы: новая форма колбасы; как помочь бездомным собакам; где построить аэропорт.

В решении проблемы поиска зоны внимания или точки входа часто помогает принцип случайного импульса: его можно генерировать сознательно или он может возникнуть случайно (Ньютон и яблоко). Самые простые способы генерации: случайно открытая книга; случайно взятый предмет.

Пример задачи: используя случайные импульсы, выбрать точки входа к проблеме: как очистить берег моря от нефти? Как прополоть огород? Что сделать из старой губки, которая уже побывала тряпкой?

Упражнения на дробление и поляризацию. Поскольку объем внимания ограничен, наше сознание дробит действительность на фрагменты. Эти фрагменты обрабатываются сознанием и складываются в определенном порядке, создавая информационную среду. Если мы выделяем какой-то элемент из информационной среды, он становится моделью и точкой входа для новых идей. Однако у данной системы есть существенный недостаток: модель может быть выбрана неудачно. Процесс поляризации — создание альтернативной, противоположной модели. В ряде случаев поляризация очень удобна, а в ряде случаев — ограничивает наши возможности, например, мы сортируем шарики на черные и (полярно) белые. Куда следует отнести серый шарик?

Перефразирование: за точку отсчета берется заголовок статьи в газете. Одно слово надо вычеркнуть и составить новый заголовок. Потом еще одно, и т.д.

Упражнения на допущения. Допущение — это сознательное уклонение от полярной оценки. Например, какая связь между ПК и яичницей? Банк кулинарных рецептов в компьютере... компьютер контролирует процесс приготовления блюд в кафе... температуру в инкубаторе? ... сортировка яиц на фабрике? ... и т.д. В процессе возможны стимулы в виде «нарочитого сомнения», «дополнительной связи», «блокировки».

Например: идет обсуждение проблемы — должно ли образование быть бесплатным. Участник 1 излагает свою идею — бесплатное образование для талантливых детей. Вносим нарочитое

сомнение: как отыскать талантливых? Может быть, это обойдется еще дороже, чем оплачивать образование всем детям? Участник 2 излагает свою идею — бесплатное для всех в школе, но только для талантливых (их выявит школа) — в ВУЗе. Вносим блокировку: талантливые дети. Обсуждение меняет направление: вспомним о детях сиротах и детях из многодетных семей.

Спаривание слов — ботинок и еда; электричество и мороженое; звезды и футбол и др.

Упражнение на проектирование. Устраивающие нас образы (клише) очень мешают созданию альтернативных идей. Их можно менять: например — опишите квадрат; спроектируйте кухонный комбайн т.д. Эти упражнения можно проводить в командной форме, а проекты (на больших листах бумаги) вывешивать потом на всеобщее обозрение.

Итогом тренингового занятия, кроме роста интеллектуального потенциала, являются и личностный рост, и типичные групповые процессы, облегчающие взаимодействие подростков в рамках других коррекционных циклов, и формирование навыков принятия решений.

Приложение 4

Образцы коррекционных сюжетных игр, используемых для формирования школьных навыков

Игра 1. «Экзамен». Темы диалогов (монологов) записываются на маленьких листках бумаги, которые помещают в шляпу (мешочек). Играющий (или играющие) должны извлечь из шляпы тему (экзаменационный билет) и немедленно вступить в диалог (произнести монолог) с играющим, на которого укажет ведущий или с самим ведущим. Ведущий (экзаменатор) вправе немного помочь, но главная его задача — оценить речевые навыки. Если играющих много, то они могут ставить друг другу оценки. Итоговой оценкой (в групповой игре) является средняя (по опыту, все играющие уходят с экзамена с четверками и пятерками). У игры есть вариант, добавляющий веселья и случайности, когда выполнять задание приходится не тому, кто его вынул из шляпы, а другому игроку (следующему, например, по часовой стрелке на количество очков, выпавших на игральной кости). Игру легко упрощать или усложнять, ориентируясь на уровень играющих.

Игра 2. «Мишень». Игра удобна для группы и для двух участников. На стене вешается мишень — лист бумаги, кольцо, куда надо попасть, подобно баскетбольной корзине, словом — любая цель. У играющих один мяч на всех (желательно, легкий, т.к. играть возможно, придется в комнате). Отмечается исходный рубеж, подальше от мишени, чтобы попасть было очень трудно. Игроки по очереди пытаются попасть по мишени. Ведущий вправе предложить им помощь: тот, кто успешно выполнит задание, может подойти к мишени ближе на 1, 2 или 3 шага (в зависимости от трудности задания). Примеры заданий: сколько букв в слове, придумай синоним, придумай антоним, скажи вариант приветствия, который никем еще не был назван. Отвечать можно только пока летит мяч, т.е. на раздумье нет времени. Игру ведут на счет. Она весьма трудная для младших детей и детей с грубыми нарушениями развития и органической патологией ЦНС.

Игра 3. «Лесенка». Играющим предстоит совершить подъем по лестнице, где каждая ступенька — задача. Разумеется, есть и коварные ступеньки, которые «подламываются» под игроками, заставляя их скатываться вниз, есть и ступеньки, сулящие удачу — они подбрасывают игрока вверх. Задания в игре должны быть легкими, но многочисленными — главная задача простимулировать участников к экспрессивной эмоциональной речи, научить их вербально формулировать свои чувства, возникающие при внезапной неудаче (под игроком сломалась ступенька) или столь же внезапном везении.

Игра 4. «Дразнилки». Заранее приготовьте карточки с заданиями. В качестве прототипов возьмите известных детям литературных героев, для более старших детей будет интересно посмотреть со стороны на героев одной книги (используйте, например, Гарри Поттера). Участники по очереди получают карточки. Позаботьтесь, чтобы роли соответствовали полу участников, дети, у которых в силу возраста плохо сформированы полоролевые стереотипы, могут испытывать трудности в изображении героев другого пола. После того, как участники получили роли, попросите их прикрепить карточки к одежде, и свободно перемещаться по комнате, имитируя (на свой вкус) своих героев. Чтобы участники вошли в роль, предоставьте им время — 5-7 минут. Затем по вашей команде все начинают шутливо копировать друг друга — кто кого захочет (предположим, Рон копирует Дамблдора, Гарри — Снейпа, Эрмиона — Минерву Мак Гонагел, Дамблдор — Гарри и т.д.). Два-три раза попросите участников поменять объект, который они передразнивают. По окончании игры сделайте небольшой перерыв, чтобы участники могли обменяться впечатлениями, затем обсудите в группе, какой из персонажей пользовался наибольшей популярностью и почему. Закрепите результаты знакомства, называя детей их реальными именами!

Игра может принять достаточно резкий характер, если передразнивание персонажа будет воспринято участником на свой личный счет, поэтому следите, чтобы в тот момент, когда Рон копирует Дамблдора, последний уже имитировал Гарри, т.е. поменял роль. Грубая ошибка ведущего может заключаться в том, что он позволит участникам отрешиться от персонажей, и «перейти на личности». Подобный оборот неминуемо приводит к вспышке агрессии в группе. Продолжительность игры около 30-60 минут.

Игра 5. «Экипаж». Разделите группу на две команды. Это экипажи двух кораблей. Пусть команды выберут капитанов (от-

метьте лидеров) и тип их судна (военное, гражданское, рыболовное, весельное, парусное, паровое и т.д.). Экипажи становятся в колонну по одному, двумя параллельными рядами. Капитан стоит первым. По вашей команде суда «выходят в море». Команды движениями имитируют «ход корабля». С интервалом 1-2 минуты давайте команды: «Качка», «Буря», «Штиль», следите, как ведет себя судно: предположим, в игре участвуют парусный фрегат и паровой сухогруз. Отмечайте, сориентировалась ли команда парусника, когда наступил штиль (минимум движения, в то время как паровой сухогруз продолжает плыть намеченным курсом). Через 10-15 минут усложните команды: «Судно село на мель», «Корабль перевернулся», «Корабль тонет, экипаж садится в шлюпки». Отмечайте, держатся ли члены команды друг за друга, изображая корабль, если корабль «переламывается», то на каком участке происходит разрыв, когда участники устали (судите, например, по амплитуде «качки»), отметьте диспластичных детей, детей с нарушениями координации и моторики.

Игра 6. «Платок». Каждому участнику выдается платок, размером по диагонали около 1 метра. Лучше, если платки изготовлены из шелка. На карточках написаны задания, например, сделать из платка бант, завязать платок, словно это галстук, свернуть тюрбан, изготовить сумку и т.д. Участники по очереди получают карточки и приступают к работе. Младшим детям можно раздать картинки-подсказки. Игра рассчитана на хорошее владение точными моторными навыками, в ходе игры вы наблюдаете за детьми и делаете соответствующие диагностические выводы. Более сложный вариант той же игры — в нитку (леску) или в парах, когда участников просят изготовить предметы друг на друге. Самый сложный вариант — работа вслепую.

Игра 7. «Буквоед». На доске пишутся длинные слова, из которых посредством удаления букв можно получить другие. Участникам (командам) предлагается по очереди (очередь определяется жребием) отнимать от слова буквы. Участнику начисляется столько очков, сколько букв осталось в полученном им слове. Когда все сделали первый ход, сообща решают, какую букву (буквы) убрать, чтобы приступить к следующему ходу, **например:** исходное слово «буквоед». Ход 1. Участник 1: «Минус 4 — бук» (получает 3 очка). Участник 2: «Минус 4 — куб» (получает 3 очка). Участник 3: «Минус 3 — обед» (получает 4 очка). Участник 4: «Минус 3 — едок» (получает 4 очка). Ведущий: «Какую букву мы удалим?» Группа: «Букву К». Ход 2. Участник 1: «Минус 3 — дуб» (получает три очка) и т.д.

Игра 8. «Рыцарский турнир». Задача игры — диагностическая, игра проходит в соревновательной форме. Хорошо, если в группе 8 человек, тогда турнир можно произвести по олимпийской системе, на выбывание. Иначе придется проводить круговой турнир или использовать другие схемы (используйте для подбора схем спортивные издания). Заранее заготовьте турнирную таблицу. Участники будут «сражаться» друг с другом в парах, которые подбираются жребием. **Проводя игру регулярно**, вы получаете возможность оценивать освоение материала (сравнивая продолжительность поединков и места участников в турнирной таблице). Поединок длится до трех (пяти) «уколов». Соперники по очереди произносят серии слов, предложения, слоги (делают выпады) которые второй участник поединка должен повторить (отразить выпад). Если ему это не удастся, атакующий игрок получает очко. Задание можно усложнять, например, в ответ должны произноситься синонимы (антонимы), слоги, включающие оппозиционные фонемы, необходимо назвать число букв в слове и т.д. Игра должна проходить в быстром темпе.

Игра 9. «Считалочка». Участники становятся в круг. Водящий начинает в быстром темпе рассказывать считалку или простое стихотворение, указывая с каждым словом на очередного игрока. Если он останавливается, игрок должен повторить предыдущее (через одно, два, три) слово. Если ему это не удастся, он становится водящим.

Игра 10. «Разведчик». Группа разведчиков должна проникнуть в бункер, чтобы похитить секретные документы. Дверь в бункер заперта, замок с секретом: чтобы его открыть необходимо в правильной последовательности вставить 5 ключей. Разведчик (или команда) действует ночью в кромешной тьме (участникам завязывают глаза). Ведущий сообщает ключи и их порядок (например: кубик-ложка-монета-кольцо-3 спички), разведчик должен их найти (например, в большой коробке, полной различных мелких предметов) и в правильном порядке (отсрочка во времени играет важную роль, см. упражнения на развитие отраженной речи) вставить в замочные скважины (положить в стаканы, например). Аналогичным образом (2) просят ребенка назвать части тела человека и животных и охарактеризовать выполняемое действие. Для этого лучше работать вдвоем, чтобы участники по очереди выполняли движения и называли их. Выполнять работу нужно в двух вариантах: с картинками и с живыми людьми и животными. Последний вариант легко осуществляется в игровой форме, что особенно важно при групповых занятиях.

Игра 11. «Бал». Участвуют минимум двое. Если игра проводится в группе, участники разбиваются на пары. Участники в парах имеют обозначения (А и Б, 1 и 2). По команде ведущего участники А начинают «танец» — медленно совершают плавные движения (поднимают и опускают руки и ноги, наклоняются, поворачивают туловище и голову), в то время как участники Б называют вслух их движения и повторяют их сначала таким же образом, а потом в зеркальном отражении (например, участник А поднимает правую руку, участник Б говорит: «Поднял правую руку», затем сам поднимает правую руку, затем выполняет зеркальное движение — поднимает левую руку, описывает свое действие). Потом участники меняются ролями.

Игра 12. «Заколдованный мир». Группа делится на две части. Половина участников заколдованы. Они получают от ведущего карточку с изображением предмета. Теперь они должны молча изображать действия, которые выполняют этим предметом или над ним. Например, участник, которому попала карточка с изображением кенгуру, может прыгать, изображать, что ест траву, «копаться» в своей сумке на брюхе и т.д. Участникам второй подгруппы необходимо расколдовать первых. Для этого они должны назвать действия, выполняемые «заколдованным» и в итоге отгадать, во что он превращен. Расколдованный отдает избавителю свою карточку. Игра идет на время. Потом подгруппы меняются ролями. По истечении времени ведущий подводит итог, сколько игроков кому удалось расколдовать.

Игра 13. «Мельница». Участники становятся в круг. Их задача — поднимать одну руку, если в слове, названном ведущим, есть один из предъявленных звуков, две руки — если два, круговой взмах обеими руками — если три. Ведущий показывает карточки с буквами (например, «а», «с», «ш») и называет слова: «школа» (поднялись обе руки), «солнышко» (обе руки), «костер» (одна рука), «пассатижи» (две руки) и т.д. Подбирая слова для игры, учитывайте, чтобы в них были фонемы, оппозиционные названным (пассатижи — «ж-ш»)! В ходе игры фонемы и слова неоднократно меняются.

Игра 14. «Телеграфист». Участникам раздают разрезные азбуки (в более сложном варианте — разрезные азбуки, содержащие фрагменты букв). Ведущий «телеграфирует» вслух слова и короткие фразы, участники набирают их из своих азбук (игра на скорость). Лучше использовать несколько шрифтовых азбук.

Игра 15. «Письмо из бутылки». Ведущий сообщает участникам фабулу игры: в открытом море выловлена бутылка, в которой

содержится послание экипажа корабля, потерпевшего крушение. Письмо написано на «трех языках». Вода, попавшая в бутылку, испортила текст, от каждой версии письма остались только фрагменты (письма надо подготовить заранее), сопоставив которые необходимо определить, где находятся потерпевшие кораблекрушение, чтобы отправиться им на помощь. Игру можно проводить на время (участники должны расшифровать послание, пока команда потерпевшего крушения судна не погибла), использовать усложняющие моменты — различное шрифтовое исполнение, фрагментарное начертание букв, шумовые эффекты (штрихи, кляксы), зеркальное начертание и т.д.

Пример:

Копия 1 (на «английском» языке): М..., эк...п...ж су...н...
«Са...т... М...р.....» ...з Ли...е.....у...я, п...т...р.....л... ..р...ш.....и...
о...о...о о. Ц...й.....н, ...от...р...й ...аз...ва...т ...а...ж... ..ри Л...н...а, и
.....х...д.....с... ..ж...н.....яхз п.....д...в.....ь.....ия. С.....с.....е
...аш... ..у...и!

(Мы, экипаж судна «Санта Мария» из Ливерпуля, потерпели крушение около о. Цейлон, который называют также Шри Ланка, и находимся в джунглях без продовольствия. Спасите наши души!)

Копия 2 (на «немецком» языке): К.....а.....ь «...а.....а ...а...и...»
и... ..и...рп...л... ..а...б.....с... у о.йл...н, и.....ч... — Ш...и
...а...к..., м.....я...и п...г.....а...ю... б.....ы, п...м.....ит...!

(Корабль «Санта Мария» из Ливерпуля разбился у о. Цейлон, иначе — Шри Ланка, моряки погибают без еды, помогите!) — поскольку письма написаны на «разных языках» текст не обязательно должен совпадать дословно. Аналогично составляются письма на других языках. Игру можно усложнить, используя часы без цифр на циферблате, компасы, карту, чтобы спасатели определили время крушения и курс, которым и надо следовать.

Игра 16. «Звездочет». Участникам (индивидуально или командам) раздаются «звездные карты» — разбросанные по листу точки, пронумерованные цифрами, выполненными различными шрифтами, в арабском и латинском написании, часть из которых представлены фрагментами, а часть можно получить, решив арифметические задачи. Участники должны соединить точки линиями в правильной последовательности, в результате чего на листе формируется контурный рисунок — «новое созвездие». Игру ведут на время.

Игра 17. «Мореход». Участникам выдается карта (миллиметровая бумага), на которую нужно нанести новый, еще никем не

открытый остров. На карту нанесены уже известные участки суши. Границы острова указываются на отдельном листке-задании таким образом, чтобы найти нужные точки можно было решив ряд арифметических заданий (например, известная точка имеет координаты 20° СШ 10° ВД, а крайняя северо-западная точка острова на 25° южнее и на 12° к западу, т.е. лежит на 5° ЮШ 2° ЗД). Возможен вариант, когда несколько участников наносят на карту свои острова, которые, будучи сложены, формируют целый континент. Такую задачу можно дать команде, успех которой определяется точностью работы каждого участника, что стимулирует детей к правильному выполнению своей части работы.

Игра 18. «Суфлер». Играют пары. В каждой паре один участник представляет артиста, который не знает роли, второй — суфлера. Суфлеру выдается текст, на чтение которого отводится ограниченное время (2-3 минуты). Актеру вручается тот же текст, половина слов в котором пропущены. Сложность и размер текста могут варьировать в зависимости от подготовки участника. Затем текст сдается ведущему. Пары тянут жребий, кому выступать первыми. Артист выступает, читая свой текст. Суфлер должен подсказывать ему пропущенные слова, вставляя их по памяти или по контексту.

Игра 19. «Толмач». Ведущий излагает фабулу игры. В неведомом краю заблудилась научная экспедиция, разыскивающая остатки древней цивилизации. У них есть несколько проводников-аборигенов из разных племен, каждый из которых владеет двумя наречиями — своим родным и языком соседнего племени (участники). Им посчастливилось встретить в сельве индейца, который знает, как выбраться из чащи. Толмачи должны по цепочке перевести его речь руководителю экспедиции (ведущему). Перевод заключается в подборе синонимов. Например: Ведущий: Как выйти к реке? Участник 1: Где дорога к реке? Участник 2: Как найти путь к реке? Участник 3: Покажи тропу к реке! Индеец: Проход к реке на западе. Участник 3: Тропа к реке там, где заходит солнце. Участник 2: Путь к реке лежит на закат. Участник 1: Дорога к реке там, где садится солнце и т.д.

Игра 20. «Импровизатор». Участники садятся в круг. У всех есть листы бумаги. Ведущий рассказывает им короткую историю. По команде ведущего все должны придумать и написать продолжение (участникам дается пять минут). Затем они меняются листками, передавая каждый свой листок соседу. Все по очереди зачитывают, что придумал их товарищ. Затем в процессе обсуждения вырабатывается общая версия продолжения.

Библиографический список

1. Азаркин Н. М. Всеобщая история юриспруденции. М.: Юридическая литература, 2003. 608 с.
2. Александровский Ю. А. Пограничные психические расстройства. М.: Медицина, 1993. 400 с.
3. Алмазов Б. Н. Психическая средовая дезадаптация несовершеннолетних. Свердловск: Вече, 1986. 113с.
4. Андрюшенко Л. Н., Ведерникова О. Н. Ювенальная юстиция в Российской Федерации. М.: Юридический центр Пресс, 2006. 787 с.
5. Антонян Ю. М., Горшков И. В., Зулкарнеев Р. М., Сапрунов А. Г. Насилие в семье. М.: ВНИИ МВД РФ, 1999. 180 с.
6. Асинкритов В. Ф. Клиника и судебно-психиатрическая оценка астенической психопатии: автореф. дис. ... канд. мед. наук. М., 1971.
7. Бадмаева В. Д. Клиника и судебно-психиатрическое значение психогенных расстройств у детей и подростков — жертв сексуального насилия: автореф. дис. ... канд. мед. наук. М., 2002.
8. Баженов Н. Н. Проект законодательства о душевнобольных и пояснительная записка к нему. М.: Городская типография, 1911. 216 с.
9. Баранов А. А., Шеплягина Л. А. Здоровье детей на пороге XXI века: пути решения проблемы. // Русский медицинский журнал, 2000. Т. 8, № 18. С. 4-15.
10. Башкатов И. П. Психология неформальных подростково-молодежных групп. М.: Информпечать, 2000. 336 с.
11. Безруких М. М. Проблемные дети. М.: Издательство УРАО, 2000. 312 с.
12. Бельский П. Г. Типология этически-дефективных несовершеннолетних. // Вопросы воспитания нормального и дефективного ребенка. Под ред. А. С. Грибоедова. Л.: Медгиз, 1925. С. 82-175.
13. Беседин А. Н., Липатов И. И., Тимченко А. В., Шапарь В. Б. Книга практического психолога. Харьков: РИП Оригинал, 1996. Т. 1-2.
14. Бетенски М. Что ты видишь? Новые методы арт-терапии. М.: Эксмо-пресс, 2002. 256 с.
15. Блистинова З. А., Прошин В. А. Организация медико-социальной помощи детям в домах ребенка // Детский доктор. 2000. № 1. С. 58-60.
16. Блэкборн Р. Психология криминального поведения. СПб.: Питер, 2004. 496 с.
17. Бондарь В. И. Принципы медицинской реабилитации в домах ребенка // Медицинская помощь, 1996. № 5. С. 18-22.

18. Бородин С. В., Котов В. П. Комментарий к ст. 22 УК РФ. // Комментарий к законодательству РФ в области психиатрии / Под ред. Т. Б. Дмитриевой. М.: Спарк, 1997. 363 с.
19. Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А. Левши. М.: М-Книга, 1994. 240 с.
20. Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А. Функциональные асимметрии человека. М.: Медицина, 1981. 288 с.
21. Братусь Б. С. Аномалии личности. М.: Мысль, 1988. 301 с.
22. Бронин С. Я. Малая психиатрия большого города. М.: Закат, 1998. 272 с.
23. Бронштейн И. Н., Семендяев К. А. Справочник по математике. М., Наука, 1986. 544 с.
24. Брюховецкий А. С. Типы и клинические варианты динамики психопатий в практике военной психиатрии: автореф. дис. ... канд. мед. наук. Л., 1990.
25. Быданцев Н. А. Прекращение уголовного преследования (дела) в отношении несовершеннолетних с применением принудительной меры воспитательного воздействия в аспекте ювенальной юстиции. Монография. М.: изд. Шумилова И. И., 2008. 159 с.
26. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб.: Питер, 1997. 336 с.
27. Вассерман Л. И., Дорофеева С. А., Меерсон Я. А. Методы нейропсихологической диагностики. СПб.: Стройлеспечать, 1997. 303 с.
28. Ветошкин С. А. Ювенальное право. Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2009. 229 с.
29. Виггинс О., Шварц М., Норко М. Прототипы, идеальные типы и личностные расстройства: возвращение к классической психиатрии // НПЖ. 1997. № 2. С. 11-15.
30. Волошин В. М. Состояние и перспективы развития детской психиатрической службы в России // Социальная и клиническая психиатрия. 2002. Т. 12, № 2. С. 5-9.
31. Волошин В. М. Состояние и перспективы развития детско-подростковой психиатрии и психотерапии в Российской Федерации // Социальная и клиническая психиатрия. 2001. Т. 11, № 1. С. 34-37.
32. Вострокнутов Н. В., Дозорцева Е. Г., Пережогин Л. О., Русина В. В. Социальная и психиатрическая помощь детям с риском безнадзорности и криминальной активности. Методические рекомендации. М.: РИО ГНЦ ССП им. В. П. Сербского. 2002. 24 с.
33. Вострокнутов Н. В., Пережогин Л. О. Диссоциальное расстройство личности несовершеннолетних: диагностика, коррекция, профилактика, принципы правовой поддержки. Аналитический обзор. М.: РИО ГНЦ ССП им. В. П. Сербского. 2003. 40 с.
34. Вострокнутов Н. В., Пережогин Л. О. Нехимические зависимости в детской психиатрической практике // Российский психиатрический журнал. 2009. № 4. С. 86-91.
35. Вострокнутов Н. В., Пережогин Л. О. Основы психотерапевтической и психокоррекционной помощи детям и подросткам. Аналитический обзор. М.: РИО. ГНЦ ССП им. В. П. Сербского. 2006. 110 стр.
36. Вострокнутов Н. В., Пережогин Л. О. Формирование расстройств личности у несовершеннолетних правонарушителей, беспризорных и без-

надзорных. // Вопросы психического здоровья детей и подростков, 2008 (8), № 1. С. 25-41.

37. Вострокнутов Н. В., Пережогин Л. О., Харитоновна Н. К. Первичная профилактика злоупотребления психоактивными веществами с использованием средств массовой информации и Интернета: Методическое пособие — М.: ФГУ ГНЦ ССП им. В. П. Сербского, 2010. 136 с.

38. Вострокнутов Н. В., Харитоновна Н. К., Игонин А. Л., Пережогин Л. О. Организационно-методические основы психотерапевтической и психокоррекционной работы с детьми группы риска употребления психоактивных веществ. Методические рекомендации. М.: РИО ГНЦ ССП им. В. П. Сербского, 2004. 36 с.

39. Вострокнутов Н. В., Харитоновна Н. К., Пережогин Л. О., Колосов В. П. Психопрофилактическая работа с несовершеннолетними, имеющими высокий риск наркотизации. Основы семейного консультирования. Методическое пособие. М.: РИО ГНЦ ССП им. В. П. Сербского, 2002. 64 с.

40. Вострокнутов Н. В., Харитоновна Н. К., Пережогин Л. О., Морозова Н. Б. Профилактика и реабилитация несовершеннолетних с психическими расстройствами и криминальной активностью. Пособие для врачей. М.: РИО ГНЦ ССП им. В. П. Сербского, 2004. 84 с.

41. Выготский Л. С. Принципы воспитания дефективных детей (1929) // Выготский Л. С. Собрание соч. в 6 тт. Т. 5. Основы дефектологии. М.: Педагогика, 1983. С. 34-49.

42. Выготский Л. С. Психология детского возраста (1930) // Выготский Л. С. Психология. М.: Эксмо-пресс, 2000. 1008 с.

43. Выхристюк О. Ф. Медицинская помощь сиротам и детям из неблагополучных семей: Руководство для врачей. М.: Медицина, 2004. 352 с.

44. Выхристюк О. Ф., Корнюшин М. А., Русакова В. Д. Медицинские и социальные проблемы неблагополучных детей // Лечащий врач. 2001. № 4. С. 6-8.

45. Гельдер М., Гет Д., Мейо Р. Оксфордское руководство по психиатрии. Киев: Сфера, 1999. — ТТ. 1-2.

46. Гиндикин В. Я., Гурьева В. А. Личностная патология. М.: Триада-Х, 1999. 266 с.

47. Гиппократ. Избранные книги. М.: Академия, 1936. 736 с.

48. Голик А. Н. Педагогическая психиатрия. М.: УРАО, 2003. 208 с.

49. Гравина А. А., Кашепов В. П., Кошаева Т. О. и др. Уголовная ответственность несовершеннолетних. Научно-практическое пособие. / Под ред. В. П. Кашепова. М.: Юридическая литература, 1999. — 160 с.

50. Грейденберг Б. С. Судебно-психиатрическая экспертиза в уголовном процессе. Петроград: Право, 1915. 424 с.

51. Громбах С. М. Роль школы в формировании психического здоровья учащихся. М.: Медицина, 1988. С. 9-32.

52. Гульдман В. В. Значение особенностей мотивации противоправного поведения при решении вопроса о вменяемости при психопатиях // Проблемы вменяемости в судебной психиатрии. М.: изд-во ЦНИИСП им. В. П. Сербского, 1983. С. 55-64.

53. Гульдман В. В. Мотивация преступного поведения психопатических личностей. // Криминальная мотивация. М.: Наука, 1986. С. 189-250.
54. Гуревич М. О. Психиатрия. М.: Медгиз, 1949. 502 с.
55. Гурович И. Я., Голланд В. Б., Зайченко Н. М. Динамика показателей деятельности психиатрической службы в России (1994-1999). М., 2000.
56. Гурович И. Я., Голланд В. Б., Сон И. М. и др. Психиатрические учреждения России: показатели деятельности (1999-2006). М.: Медпрактика-М, 2007. 572 с.
57. Гурьева В. А., Вострокнутов Н. В., Макушкин Е. В. Социальные факторы и психические расстройства у детей и подростков // Руководство по социальной психиатрии. М.: Медицина, 2001. С. 117-135.
58. Гурьева В. А., Гиндикин В. Я. Современное состояние учения о психопатиях. // Журн. невропатол. и психиатр. им. С. С. Корсакова. 1968. Т. 68, № 7. С. 1064-1080.
59. Гурьева В. А., Дмитриева Т. Б., Макушкин Е. В. и др. Клиническая и судебная подростковая психиатрия. Под ред. В. А. Гурьевой. М.: ООО «Медицинское информационное агентство», 2007.
60. Гурьева В. А., Дозорцева Е. Г. . Дискуссионные вопросы ограниченной вменяемости несовершеннолетних. // Ограниченная вменяемость. / Под ред. Б. В. Шостаковича. М.: РИО ГНЦ ССП им. В. П. Сербского, 1996. С. 40-46.
61. Гурьева В. А., Макушкин Е. В. Принципы судебно-психиатрической диагностики в подростковом возрасте. // Функциональный диагноз в судебной психиатрии. / Под ред. Т. Б. Дмитриевой, Б. В. Шостаковича М.: РИО ГНЦ ССП им. В. П. Сербского, 2001. С. 119-147.
62. Гурьева В. А., Макушкин Е. В. Судебно-психиатрическая экспертиза несовершеннолетних. // Руководство по судебной психиатрии. / Под ред. Т. Б. Дмитриевой, Б. В. Шостаковича, А. А. Ткаченко. М.: Медицина, 2004. С. 139-156.
63. Гурьева В. А., Макушкин Е. В., Вострокнутов Н. В. Социальные факторы и психические расстройства у детей и подростков // Руководство по социальной психиатрии. М.: МИА, 2009. С. 158-173.
64. Гурьева В. А., Семке В. Я., Гиндикин В. Я. Психопатология подросткового возраста. Томск: Изд-во ТГУ, 1994. 310 с.
65. Гурьева В. А. Психогенные расстройства у детей и подростков. М.: КРОН-ПРЕСС, 1996. 208 с.
66. Гусинская Л. В. Клиника и судебно-психиатрическая оценка истерической психопатии: автореф. дис. ... канд. мед. наук. М., 1979.
67. Давыдовский И. В. Проблемы причинности в медицине. М.: Медгиз, 1962. 540 с.
68. Девятова О. Е. Семейная депривация и психические расстройства у детей. М.: Барс, 2004. 114 с.
69. Джеймс Д. Драматерапия с детьми, испытывающими трудности в обучении. // Драматерапия. Под ред. С. Митчела. М.: Эксмо-пресс, 2002. С. 28-49.
70. Джинотт Х. Дж. Групповая психотерапия с детьми. М.: Эксмо пресс, 2001. 272 с.

71. Дмитриева Т. Б. Динамика психопатий (клинические варианты, биологические механизмы, принципы терапевтической коррекции): автореф. дис. ... докт. мед. наук. Л., 1990.
72. Дмитриева Т. Б. Основные направления социально-психиатрической помощи несовершеннолетним с проблемами развития и поведения // Российский психиатрический журнал. 2001. № 4. С. 4-6.
73. Дмитриева Т. Б., Мохонько А. Р., Муганцева Л. А. Основные показатели деятельности судебно-психиатрической экспертной службы Российской Федерации в 2002 г. Аналитический обзор. М.: РИО ГНЦ ССП им. В. П. Сербского, 2004. 108 с.
74. Дмитриева Т. Б., Мохонько А. Р., Муганцева Л. А. Основные показатели деятельности судебно-психиатрической экспертной службы Российской Федерации в 2005 г. Аналитический обзор. / Под ред. академика РАМН Т. Б. Дмитриевой. М.: РИО ГНЦ ССП им. В. П. Сербского, 2006. 132 с.
75. Дмитриева Т. Б., Ткаченко А. А., Харитонов Н. К., Шишков С. Н. Судебная психиатрия. М.: МИА, 2008. 752 с.
76. Дмитриева Т. Н. Сравнительный анализ роли микросоциальных и биологических факторов в формировании и динамике девиантного поведения при различных патохарактерологических расстройствах у подростков // Охрана здоровья детей и подростков. Материалы IV конгресса педиатров России. Москва, 17-18 ноября 1998. С. 140.
77. Дмитриева Т. Б. Психогенные депрессии в подростковом и юношеском возрасте (клиника, патогенез, лечение): автореф. дис. ... канд. мед. наук. М., 1981. 17 с.
78. Долгова А. И. Криминологические проблемы взаимодействия социальной среды и личности (на материалах исследования преступности несовершеннолетних и молодежи): дис. ... докт. юрид. наук. М, 1980.
79. Долгова А. И. Криминология. М.: Норма, 2003. 848 с.
80. Драматерапия. / Под ред. Стива Митчелла. М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. 320 с.
81. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер Ком, 1999. 368 с.
82. Дыскин А. А. Критерии социальной дезадаптации детей с отклонениями в развитии // Педиатрия, 1996. № 5. С. 83-88.
83. Елисеев А. В. Расстройства психического развития в детско-подростковом возрасте: дис. ... докт. мед. наук. Томск, 2006.
84. Емельянов В. П. Преступность несовершеннолетних с психическими аномалиями. Саратов: СГУ, 1980. 97 с.
85. Заваденко Н. Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте. М: Академия, 2005. 256 с.
86. Заваденко Н. Н., Белоусов Ю. Б., Петрухин А. С., Суворинова Н. Ю. Фармакотерапия гиперактивности с дефицитом внимания у детей: зарубежный и российский опыт. // Фарматека. 2006, № 7. С. 62-70.
87. Заваденко Н. Н., Петрухин А. С. Клинико-психологическое исследование школьной дезадаптации: ее основные причины и подходы к диагностике. // Неврологический журнал. 1998. Т. 3, № 6. С. 13-17.

88. Заваденко Н. Н., Петрухин А. С., Манелис Н. Г., Успенская Т. Ю., Суворинова Н. Ю., Борисова Т. Х. Школьная дезадаптация: психоневрологическое и нейропсихологическое исследование. // Вопросы психологии. 1999. № 4. С. 21-28.
89. Захаров А. И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. М.: Просвещение, 1986. 128 с.
90. Ибн Сина Абу Али. Канон врачебной науки. Избранные разделы. Т. 1. Ташкент: Изд-во «Фан» АН РУз, 1994. 400 с.
91. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции. М.: Изд-во УРАО, 1998. 144 с.
92. Исаев Д. Н. Психическое недоразвитие у детей. Л.: Медицина, 1982. 224 с.
93. Кабанов М. М. Больной и среда в процессе реабилитации // Вестник АМН СССР, 1997 № 1, с. 55-60.
94. Казаковцев Б. А. Развитие психиатрической помощи в России / / НПЖ, 1998, № 2, с. 9-12.
95. Калинин В. К. Воля, эмоции, интеллект // Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности: тезисы всесоюзной конференции молодых ученых. Симферополь, 1983.
96. Калинин В. К. К вопросу о волевом усилии // Учен. Зап. РГПИ, Т. 59. Проблемы формирования личности и волевой процесс. Рязань, 1968. С. 113-128.
97. Каннабих Ю. В. История психиатрии. Л.: Государственное медицинское изд-во, 1928. 426 с.
98. Каплан Г., Сэдок Б. Клиническая психиатрия. М.: Гэотар медицина, 1998. 505 с.
99. Карасу Т. Б. Этические аспекты психотерапии // Этика психиатрии. Киев: Сфера. 1998. — С. 107-129.
100. Карл Г., Бойз Д. Гипнотерапия. Практическое руководство. М.: Эксмо-пресс; СПб.: Сова, 2002. 352 с.
101. Кашенко В. П. Педагогическая коррекция: исправление недостатков характера у детей и подростков (1930). М.: Просвещение, 1994. — 223 с.
102. Клиническая и судебная подростковая психиатрия. / Под ред. В. А. Гурьевой. М.: МИА, 2007. 488 с.
103. Ковалев В. В. Психиатрия детского возраста (руководство для врачей). М.: Медицина, 1979. 608 с.
104. Ковалев В. В. Психиатрия детского возраста: руководство для врачей. М.: Медицина, 1995. 560 с.
105. Комментарий к Уголовному Кодексу РФ. / Отв. ред. В. М. Лебедев. М.: Юрайт-Издат, 2003. 760 с.
106. Кон И. С. Психология юношеского возраста. М.: Педагогика, 1979. 289 с.
107. Кондратьев Ф. В. Методологические аспекты проблемы ограниченной вменяемости // Ограниченная вменяемость (сборник научных трудов). М.: РИЦ ГНЦ ССП им. В. П. Сербского, 1996. С. 18-28.
108. Короленко Ц. П. Дмитриева Н. В. Социодинамическая психиатрия. М: Академический проект; Ек-бург: Деловая книга, 2000. 460 с.

109. Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В. Психосоциальная аддиктология. Новосибирск: Олсиб, 2001. 251 с.
110. Коротенко А. И. Психопатия типа неустойчивых в судебно-психиатрической клинике: автореф. дис. ... канд. мед. наук. М., 1972.
111. Корсаков С. С. Курс психиатрии. 3-е (посмертное) издание, редактированное Комиссией общества невропатологов и психиатров. М.: Изд-во Московского ун-та, 1913. ТТ 1-2.
112. Краснов В. Н. Границы современной психиатрии и направления ее развития // Социальная и клиническая психиатрия, 2001. Т. 11, № 1. С. 19-21.
113. Крафт-Эбинг Р. Судебная психопатология. СПб.: Изд-во Риккера, 1895. 674 с.
114. Кречмер Э. . Строение тела и характер (1927). М.: Педагогика-пресс, 1995. 608 с.
115. Криминология. / Под ред. А. И. Долговой. М.: Норма, 2003. 843 с.
116. Кудрявцев И. А. Комплексная судебная психолого-психиатрическая экспертиза. М.: Изд-во МГУ, 1999. 497 с.
117. Кудрявцев И. А. Комплексные судебные психолого-психиатрические экспертизы // Руководство по судебной психиатрии. / Под ред. Т. Б. Дмитриевой, Б. В. Шостаковича, А. А. Ткаченко. М.: Медицина, 2004. С. 380-404.
118. Кузнецова Е. Ю. Здоровье детей, воспитывающихся в домах ребенка общего профиля: автореф. дис. ... канд. мед. наук. СПб, 1992. 24 с.
119. Лангмейер Й., Матейчик З. Психическая депривация в детском возрасте. Прага: Авиценум, 1984. 335 с.
120. Ларин А. М., Мельникова Э. Б., Савицкий В. М. Проект Закона о ювенальной юстиции в РФ // Уголовный процесс в России. М.: Бек, 1997. С. 293-314.
121. Леонгард К. Акцентуированные личности. Киев: Вища школа, 1981. 390 с.
122. Личко А. Е. Подростковая психиатрия. Л.: Медицина, 1985.
123. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Л.: Медицина, 1983. 310 с.
124. Лоуэн А. Любовь и оргазм. М., Институт общегуманитарных исследований, 1997. 405 с.
125. Лукомская М. И. Паранойальное развитие личности при различных формах психопатии. Клиника и судебно-психиатрическое значение: автореф. дис. ... канд. мед. наук. М., 1980.
126. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. М.: Медицина, 1969.
127. Люблинский П. И. Борьба с преступностью в детском и юношеском возрасте. М.: Вече, 1923. 282 с.
128. Майерс Д. Социальная психология. СПб.: Питер, 1996. 684 с.
129. Макушкин Е. В. Агрессивное криминальное поведение у детей и подростков с нарушенным развитием. М.: МИА, 2009. 240 с.
130. Малофеев Н. Н. Коррекционная педагогика: цели и приоритеты // Дефектология, 1993. № 3. С. 3-7.

131. Малофеев Н. Н., Шматко Н. Д. Отечественные модели интегрированного обучения детей с отклонениями в развитии и опасность механического переноса западных моделей интеграции // Интеграция детей с особенностями развития в образовательное пространство: сборник статей. / Под ред. Л. М. Шипициной. М., 2006. С. 25-29.

132. Мальцева М. М., Котов В. П. Опасные действия психически больных. М.: Медицина, 1995. 256 с.

133. Мамцева В. Н. Детская и подростковая психиатрия. М.: Медицина, 2003. 432 с.

134. Мельникова Э. Б. Ювенальная юстиция: проблемы уголовного права, процесса и криминологии. М.: Дело, 2000. 272 с.

135. Мельникова Э. Б., Ветрова Г. Н. Российская модель ювенальной юстиции // Правозащитник. 2006. № 1 январь-март. С. 10-24.

136. Менделевич В. Д. Новые проблемы психологии и психопатологии девиантного поведения в период социальных перемен / / Психиатрия и общество. Сборник научных работ, посвященный 80-летию ГНЦ ССП им. В. П. Сербского. М.: ГЭОТАР-МЕД, 2001. С. 144-151.

137. Миронов Н. Е. Принципы охраны психического здоровья детей и подростков в специальных образовательных учреждениях. // Российский педиатрический журнал. 1998. № 1. С. 12-16.

138. Многоосевая классификация психических расстройств в детском и подростковом возрасте. Классификация психических и поведенческих расстройств у детей и подростков в соответствии с МКБ-10. М.: Смысл; СПб.: Речь, 2003. 407 с.

139. Мнухин С. С. О резидуальных нервно-психических расстройствах у детей. В кн.: Резидуальные нервно-психические расстройства у детей. // Труды Ленинградского педиатрического мед. ин-та / Под ред. С. С. Мнухина. Т. 51. Л., 1968. С. 5—22.

140. Можгинский Ю. Б. Признаки расстройств настроения и их динамика как показатели агрессивного-криминального поведения у подростков // Дети и насилие. Материалы всероссийской научно-практической конференции. М. -СПб. 2-8 октября 1994. С. 88-92.

141. Нагаев В. В. Ювенальная юстиция. Социальные проблемы. М.: Юнити, 2003. 255 с.

142. Нечипоренко В. В. Обоснованность диагноза психопатии в молодом возрасте с позиций динамического подхода // Обзор. психиатрии и мед. психол. им. В. М. Бехтерева. 1991. № 1. С. 47-57.

143. Николаева Т. А. Судебно-психиатрическая оценка легкой умственной отсталости с учетом положений ст. 22 УК РФ: автореф. дис. ... канд. мед. наук. М., 2002.

144. Николс М., Шварц Р. Семейная терапия. Концепции и методы. М.: Эксмо, 2004. 960 с.

145. О положении детей в Российской Федерации. Государственный доклад. 2002 год. М.: Министерство труда и социального развития РФ, 2002. 120 с.

146. Опря Н. А. Судебно-психиатрическая оценка различных форм динамики психопатий: автореф. дис. ... канд. мед. наук. М., 1966.

147. Певзнер М. С. Дети с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 1966. 320 с.
148. Петраков Б. Д., Цыганков Б. Д. Эпидемиология психических расстройств. М.: НЦПЗ РАМН, 1996. 136 с.
149. Петрушин С. В. Психологический тренинг в многочисленной группе. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. 256 с.
150. Пиаже Ж. Этюды о логике ребенка (1922). // Речь и мышление ребенка. М.: Педагогика-пресс, 1994. 528 с.
151. Подростковая судебная психиатрия. Руководство для врачей. / Под ред. В. А. Гурьевой. М.: РИО ГНЦ ССП им. В. П. Сербского, 1996. 286 с.
152. Подростковая судебная психиатрия. Руководство для врачей. / Под ред. В. А. Гурьевой. М.: РИО ГНЦ ССП им. В. П. Сербского, 1998. 364 с.
153. Положий Б. С. Социальное состояние общества и психическое здоровье // Руководство по социальной психиатрии. М.: Медицина, 2001. С. 36-50.
154. Поляков И. В., Соколова Н. С. Практическое пособие по медицинской статистике. Л.: Медицина, 1975. 152 с.
155. Попов Ю. В. Новый подход к диагностике психопатий (расстройств личности) // Обзор. психиатрии и мед. психол. им. В. М. Бехтерева. 1991. № 2. С. 5-14.
156. Попов Ю. В., Вид В. Д. Современная клиническая психиатрия. СПб.: Речь, 2000. 402 с.
157. Потапова Г. Н. Социальная адаптация и состояние здоровья детей, воспитывающихся в детских домах: автореф. дис. ... канд. мед. наук. Иваново, 1994. 24 с.
158. Поэтические, гностические, апокрифические тексты христианства. Новочеркасск: Сагуна, 1994. 318 с.
159. ГОСТ 11. 004-74. Прикладная статистика. Правила определения оценок и доверительных границ для параметров нормального распределения. М., Гос. комитет стандартов СССР, 1974. 20 с.
160. ГОСТ 11. 006-74. Прикладная статистика. Правила проверки согласия опытного распределения с теоретическим. М., Гос. комитет стандартов СССР, 1975, — 24 с.
161. Психические расстройства и расстройства поведения (F 00 — F 99). Класс V МКБ-10, адаптированный для использования в РФ. / Под ред. Дмитриевой Т. Б., Голланд В. Б., Казаковцева Б. А. М.: РИО ГНЦ ССП им. В. П. Сербского, 1998. 360 с.
162. Психотерапия детей и подростков. / Под ред. Х. Ремшмидта. М.: Мир, 2000. 656 с.
163. Психотерапия детей и подростков. / Под ред. Ф. Кэндалла. СПб.: Питер, 2002. 432 с.
164. Пятницкая И. Н. Наркомании. М.: Медицина, 1994. 544 с.
165. Пятницкая И. Н., Найденова Н. Г. Подростковая наркология. М.: Медицина, 2002. 256 с.

166. Райнфрид Х. В. Убийцы, грабители, воры. Психотерапия в системе исполнения наказания. М.: Медицина, 2003. 320 с.
167. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. СПб.: Питер Ком, 1999. 416 с.
168. Ревенко М. Г. К вопросу о психопатических реакциях в судебно-психиатрической практике: автореф. дис. ... канд. мед. наук. М., 1967.
169. Ремшмидт Х. Детская и подростковая психиатрия. М.: Эксмо Пресс, 2001. 624 с.
170. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности. М.: Мир, 1994. 320 с.
171. Рихартц М., Бауэр М. Психиатрия и психотерапия периода развития. // Психиатрия, психосоматика, психотерапия. / Ред. К. П. Кискер, Г. Фрайбергер, Г. К. Розе, Э. Вульф. М.: Алетейа, 1999. С. 52-89.
172. Роджерс К. Клиент-центрированная терапия. К.: Ваклер, 1997. 640 с.
173. Роджерс К. Клиент-центрированный / человекоцентрированный подход к терапии // Московский психотерапевтический журнал. 1998. № 4.
174. Роджерс К. О становлении личностью. Психотерапия глазами психотерапевта // Взгляд на психотерапию. М.: Прогресс, 1994.
175. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1946, переиздание: СПб.: Питер Ком, 1999. 720 с.
176. Рудестам К. Групповая психотерапия. СПб.: Питер Ком, 1998. 384 с.
177. Руководство по клинической детской и подростковой психиатрии. / Под ред. К. С. Робсона. М.: Медицина, 1999. 488 с.
178. Руководство по психиатрии. / Под ред. А. В. Снежневского. Т. 1-2. М.: Медицина, 1983.
179. Руководство по социальной психиатрии. / Под ред. Т. Б. Дмитриевой, Б. С. Положего. М.: Медицинское информационное агенство, 2009. 544 с.
180. Руководство по социальной психиатрии / Под ред. Т. Б. Дмитриевой. М.: Медицина, 2001. 560 с.
181. Руководство по социальной психиатрии. / Под ред. Т. Б. Дмитриевой, Б. С. Положего. М.: МИА, 2009. 544 с.
182. Рыбалко М. И., Кузенкова Н. Н., Треушин В. А. Поведенческие и пограничные психические расстройства у подростков. Томск: изд-во ТГУ, 2003. 182 с.
183. Рыбальский М. И. Бред. М.: Медицина, 1993. 368 с.
184. Рычкова Н. А. Дезадаптивное поведение детей. М.: ГНОМ и Д, 2000. 96 с.
185. Сафуанов Ф. С. Судебно-психологическая экспертиза в уголовном процессе. М.: Гардарика, Смысл, 1998. 192 с.
186. Сексопатология: справочник. / Под ред. Г. С. Васильченко. М.: Медицина, 1990. 576 с.
187. Селье Г. Стресс без дистресса. М: Прогресс, 1979. 123 с.
188. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М.: Академия, 2002. 232 с.

189. Семке В. Я. Превентивная психиатрия. Томск: ТГУ, 1999. 403 с.
190. Сербский В. П. Психиатрия. Руководство к изучению душевных болезней. М.: СМИК им. Н. И. Пирогова, 1912. 654 с.
191. Сербский В. П. Судебная психопатология. Лекции. М.: Изд-во Сабашниковых, 1900. 481 с.
192. Системные механизмы поведения / под ред. К. В. Судакова, М. Баича. М.: Медицина, 1990. 240 с.
193. Ситковская О. Д. Психология уголовной ответственности. М.: Норма, 1998. 285 с.
194. Скворцов И. А. Развитие нервной системы у детей — нейроонтогенез и его нарушения. М.: Тривола, 2000. 202 с.
195. Собчик Л. Н. Введение в психологию индивидуальности. Теория и практика психодиагностики. М.: Институт прикладной психологии, 1997. 480 с.
196. Собчик Л. Н. Психодиагностика. Методы и методология. М.: Союзвузприбор, 1990. 80 с.
197. Солоед К. В. Психическое развитие младенцев в условиях материнской депривации: дис. ... канд. мед. наук. М., 1998.
198. Сорокина Т. С. История медицины. М.: УДН, 1994. ТТ. 1-2.
199. Сорокина Т. С. Медицина в рабовладельческих государствах Средиземноморья. М.: Изд-во УДН, 1979. 96 с.
200. Стайн Д. М., Грембах М. М. Половое созревание у мальчиков и девочек: физиология и нарушения. // Репродуктивная эндокринология. / Под ред. С. С. К. Йена, Р. Б. Джаффе. М.: Медицина, 1998. Т. 1. С. 422-530.
201. Стребельева Е. А. Дети-сироты: консультирование и диагностика развития. М.: Полиграф-Сервис, 1998. 335 с.
202. Сухарева Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. М.: Медицина, т. 1, 1955; т. 2, 1959; т. 3, 1965.
203. Сухарева Г. Е. Лекции по психиатрии детского возраста. М.: Медицина, 1974. 320 с.
204. Томэ Х., Кэхеле Х. Современный психоанализ. М.: Прогресс-Литера, 1996. ТТ. 1-2.
205. Тростанецкая Г. Н., Шипицына Л. М. Дети группы «риска». Социальные и психолого-педагогические проблемы // Дети и насилие. Материалы всероссийской научно-практической конференции. М. -СПб. 2-8 октября 1994. С. 5-9.
206. Уветта Б. Защита прав несовершеннолетних во Франции. // Вопросы ювенальной юстиции. 2007. № 3 с. 38-44.
207. Уголовное право. Общая часть. / Под ред. В. Н. Кудрявцева, В. В. Лунеева, А. В. Наумова и др. М.: Юристъ, 2004. 569 с.
208. Уголовное право. Особенная часть. / Под ред. И. Я. Козаченко, З. А. Незнамова, Г. П. Новоселова и др. М.: Норма, 2001. 960 с.
209. Уголовное право. Особенная часть. / Под ред. А. И. Рарога. М.: Юристъ, 2001. 638 с.
210. Уголовно-исполнительное право. / Под ред. В. И. Селиверстова. М.: Юристъ, 2004. 571 с.

211. Уголовно-процессуальное право. / Под ред. П. А. Лупинской. М.: Юрист, 2004. 800 с.
212. Филиппов В. М. Доклад Министра образования РФ «От выживания — к развитию» на итоговой коллегии Министерства Образования РФ 26 февраля 2003 // Поиск. 2003. № 5 от 7 марта 2003.
213. Флеров Е. В., Саблин И. Н., Бройтман О. Г., Батчаев Ш. С. WEB-интеграция медицинской информации как базис развития современной телемедицины // Материалы I Всероссийского научного форума «Медицинские компьютерные технологии — 2005». М.: 2005. Цитируется по тексту на сайте лаборатории телемедицины РНЦХ РАМН им. Б. В. Петровского. Режим доступа: <http://tele.med.ru>.
214. Форель А. Половой вопрос. СПб.: Изд-во «Освобождение», 1908. ТТ. 1-2.
215. Фуко М. История безумия в классическую эпоху. СПб.: Университетская книга, 1997. 576 с.
216. Хэзлемм М. Т. Психиатрия. М.: АСТ, 1998. 624 с.
217. Шалимов В. Ф. Медико-социальная помощь детям младшего школьного возраста с пограничными психическими расстройствами: дис. ... докт. мед. наук. М., 2007.
218. Шац И. К. Клинико-психологические, социально-педагогические и коррекционные аспекты школьной дезадаптации при психических расстройствах у детей // Социальная и клиническая психиатрия. 2003. Т. 13, № 2. С. 47-51.
219. Шевченко Ю. С., Шагинян Н. Ю., Бармин В. В. Психосоциальные аспекты нежеланного материнства и раннего развития ребенка // Социальная и клиническая психиатрия. 2001. № 3. С. 94-105.
220. Шевченко Ю. С. Коррекция поведения детей с гиперактивностью и психопатоподобным синдромом: Практическое руководство для врачей и психологов. М., 1997.
221. Шевченко Ю. С. Практическое руководство по детским болезням. Т. 7. Детская и подростковая психиатрия и медицинская психология. М.: Медпрактика, 2006. 548 с.
222. Шевченко Ю. С., Добридень В. П. Онтогенетически ориентированная психотерапия. М., 1998.
223. Шнайдер К. Клиническая психопатология. Киев: Сфера, 1999. 236 с.
224. Шостакович Б. В. Судебно-психиатрический аспект динамики психопатий: автореф. дис. ... докт. мед. наук. М., 1971.
225. Шостакович Б. В. Судебно-психиатрическое значение некоторых вариантов динамики психопатий возбудимого типа: автореф. дис. ... канд. мед. наук. М., 1963.
226. Шостакович Б. В., Горинов В. В., Пережогин Л. О. Способ диагностики степени выраженности волевых расстройств в судебно-психиатрической клинике // Социальная и клиническая психиатрия. 2000. № 3. С. 42-48.
227. Шпренгер Я., Инститорис Г. Молот ведьм. М.: Атеист, 1930. 352 с.
228. Эйдемиллер Э. Г., Юстицких В. Психология и психотерапия семьи. СПб.: Питер, 1999. 656 с.

229. Эллис А. Гуманистическая психотерапия: Рационально-эмоциональный подход. М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. 272 с.
230. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 1996. 344 с.
231. Ювенальные технологии: практическое руководство. / Под ред. С. В. Волковой. М.: Фонд НАН, 2001. 328 с.
232. Ягофаров Д. А. Ювенальное право: сборник международных и российских правовых актов и документов. Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2002. 164 с.
233. Ясперс К. (1913) Общая психопатология. М.: Практика, 1997. 1056 с.
234. American Academy of Pediatrics. Clinical practice guideline: diagnosis and evaluation of the child with attention-deficit/hyperactivity disorder. Pediatrics, 2000. 105: p. 1158-1170.
235. American psychiatric association: The principles of medical ethics with annotations especially applicable to psychiatry. Washington, DC. APA, 1985. 640 p.
236. Andrews J. A. ; Capaldi, D. Adolescent and family predictors of physical aggression and communication. // Journal of Consulting & Clinical Psychology, Apr. 2000, Vol. 68 Issue 2, pp 195-210.
237. Angold, A., Costello, E. J., and Erkanli, A. Comorbidity. Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines, 1999. 40: p. 57-87.
238. Arnett J. J. Adolescent storm and stress, reconsidered // Am. Psychologist. 1999. Vol. 54. Pp. 317-326.
239. Aster M. Handbuch der Verhaltenstherapie bei Kindern. Berlin: Haim, 2003. 340 s.
240. Barkley R. A. Young adult outcome of hyperactive children: adaptive functioning in major life activities. // Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry. 2006. Vol. 45. Pp. 192-202.
241. Barkley, R. A. Adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder: an overview of empirically based treatments. // Journal of Psychiatric Practice. 2004. 10: p. 39-56.
242. Barkley, R. A. Taking charge of ADHD: The complete, authoritative guide for parents (rev. ed.). New York: Guilford Press, 2000.
243. Bender L. Specific reading disability as a maturational lag. // Orton society bull. 1957. № 7. P. 9.
244. Biederman, J., and Faraone, S. V. Current concepts on the neurobiology of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. // Journal of Attention Disorders, 2002. 6: p. S7-S16.
245. Bierman K. L. The clinical implications of children's conception for social relationships // Cognitive development and child psychotherapy, NY, Plenum Press, 1988. P. 247-272.
246. Blashfield R., Sprock J., Pinkston K., Hodgins J. Exemplar prototypes of personality disorder diagnosis // Comprehensive psychiatry, Vol. 26, pp. 11-21.
247. Brieger P, Sommer S, Bloink F, Marneros AA. The relationship between five-factor personality measurements and ICD-10 personality disorder dimensions: results from a sample of 229 subjects // J. Personal Disord., 2000 Fall;14(3) pp. 282-290.

248. Brill N. Future of psychiatry in the changing world // J. Psychosomatics, 1973, № 14, pp 19-26.
249. Brooner R., Schmidt C. W., Felch L. J., Bigelow G. E. Antisocial behavior of IV drug abusers: implication for diagnosis of antisocial personality disorder // Am. J. of psychiatry, 1992, Vol. 149 suppl 4, pp. 482-487.
250. Bruce-Jones W., Coid J. Identity diffusion presenting as multiple personality disorder in a female psychopath // British Journal of psychiatry, 1992. Vol. 160 — pp. 541-544.
251. Buckley P., Karasu T. B., Charles E. et al. Theory and practice in psychotherapy: some contradictions in expressed belief and reported practice // J. of Neurosis and Mental Disease, 1979, vol. 167, pp. 218-223.
252. Cantvill D. P., Baker L. Psychiatric and learning disorders in children with communication disorders. // Children and adolescent psychiatry: Modern approaches. Oxford: Blackwell Publications, 1985. — p. 526.
253. Carey G.: Twin imitation for antisocial behavior: implication for genetic and family environment research. // Journal of Abnormal Psychology 1992, Vol. 101 suppl 1, p. 18-25.
254. Claris F. Patients vs. clinics: overview of 30-year justice practices / / Hastings Center reports, April 2007, pp. 18-27.
255. Clarkin J. F., Widige T. A., Frances A., Hurt S. W. Prototypic typology and the borderline personality. // J. of Abnormal psychology, Vol. 90 suppl 6, pp. 575-585.
256. Craft M., Ismail I. A., Krishnamurti D., Mathews J., Regan A., Seth R. V., North P. M. Lithium in the treatment of aggression in mentally handicapped patients. A double-blind trial. // Br J Psychiatry 1987 May Vol. 150 p. 685-9 .
257. Crocker A. C., Nelson R. P. Mental retardation. // Levine M. D., Carey W. B., Crocker A. C., Gross R. D. (editors) Developmental Behavioral Pediatrics. Philadelphia, Saunders, 1983. — p. 756-98.
258. Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 2-nd ed. (DSM-II). Washington, DC. APA, 1968.
259. Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 3-rd ed. (DSM-III). Washington, DC. APA, 1978.
260. Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 4-th ed. (DSM-IV). Washington, DC. APA, 1989.
261. DiLalla L. F., Gottesman I. I. Biological and genetic contributors to violence — Widom's untold tale. // Psychological Bulletin 1991, Vol. 109 suppl 1 p. 125-129; discussion 130-132.
262. Doe vs. Roe, 1977, NYS 2-nd, 93 misc. 2-201-400 (прецедент).
263. Dubey J. Confidentiality as a requirement of the therapist // Am. J. Psychiatry, 1974, vol. 131, pp. 1093-1096.
264. Durlak J. A., Fuhrman T., ScLampman C. Effectiveness of cognitive-behavior therapy for malapdating children: A meta-analisis // Psychological Bull., 1991. Vol. 110, pp. 204-214.
265. Engel G. L. The clinical application of the biopsychosocial model // American J. of psychiatry, 1980. Vol. 137. pp. 535-544.
266. Feitel B., Margetson N., Chamas J., Lipman C.: Psychosocial background and behavioral and emotional disorders of homeless and runaway youth // Hospital & Community Psychiatry 1992, Vol. 43 suppl 2 p 155-159.

267. Fields L. Psychopathy, Other-Regarding Moral Beliefs, and Responsibility // Philosophy, Psychiatry & Psychology (PPP), Vol. 3, No 4, December 1996. pp. 261-277.
268. Fingarette H. Criminal Insanity // Psychiatry & ethics, NY.: Prometheus press, 1982. pp. 499-517.
269. Forehand R., Wierson M. The role of developmental factors in planning behavioral interventions in children // Behavioral Therapy, 1993, vol. 24, pp. 117-141.
270. Friedland M. L. The case of valentine shortis yesterday and today // Can. J. of psychiatry, 1991, Vol. 36 suppl 3, pp. 159-166.
271. Gacono C. B., Meloy J. R. The Rorschach and DSM-III-R antisocial personality // J. of clinical psychology, 1992, Vol. 48, № 3, pp. 393-406.
272. Galanter M., Brook D. Network therapy for addiction // International J. of Group Psychotherapy, 2001, Vol. 51 № 1, pp. 101-122.
273. Goetze H., Jaide W. Die nicht-direktive Spieltherapie. Munchen, Kindler, 1974. — s. 400.
274. Greenblatt D. J., Comer W. H., Elliott H. W., Shader R. I., Knowles J. A., Ruelius H. W. Clinical pharmacokinetics of lorazepam. III. Intravenous injection. Preliminary results. // J Clin Pharmacol 1977 Aug-Sep. Vol. 17(8-9) p. 490-4 .
275. Greendyke R. M., Kanter D. R. Plasma propranolol levels and their effect on plasma thioridazine and haloperidol concentrations. // J Clin Psychopharmacol 1987 Jun. Vol. 7(3) p. 178-82 .
276. Greendyke R. M., Kanter D. R. Schuster D. B., Verstrete S., Wootton J. Propranolol treatment of assaultive patients with organic brain disease. A double-blind crossover, placebo-controlled study. // J Nerv Ment Dis 1986 May. Vol. 174(5) p. 290-4 .
277. Greendyke R. M., Kanter D. R. Therapeutic effects of pindolol on behavioral disturbances associated with organic brain disease: a double-blind study. // J Clin Psychiatry 1986 Aug. Vol. 47(8) p. 423-6 .
278. Groder M. G. Asklepieion: effective treatment for felons. // Transactional analysis: principles and application. Boston, Allyn & Bacon, 1976.
279. Gross B. H., Southharf M. J., Lamb H. R. Assessing dangerousness and responding appropriately // J. Clin. Psychiatry, 1987, vol. 48, pp. 9-12.
280. Guerney B. Relationship enhancement: skill training programs for therapy, problem prevention and enrichment. San Francisco, Jossey Bass, 1977. 570 p.
281. Gunn J., Taylor P. Forensic psychiatry: clinical, legal and ethical issues. NY, Heinemann, 1993. 1151 p.
282. Halleck S. L. Malpractice in psychiatry // J. of psychiatric clinics of North America, 1983, № 6, pp. 131-157.
283. Halleck S. Legal and ethical aspects of behavior control // Am. J. Psychiatry, 1974, vol. 131, pp. 381-387.
284. Hamilton J. R. Diminished responsibility // British J. of Psychiatry, 1981, Vol. 138, suppl 5, p. 434-436.
285. Harry B. Criminals' explanation of their criminal behavior: a possible role for psychopathy // Journal of forensic science, 1992, Vol 37, suppl 2, pp. 1334-1340.

286. Hirotoyushi H. et al. Distance-operating tool-kits in neurosurgery / J. surg. Review. Vol. 112, № 6, pp. 1238-42.
287. Hirschberg W, Altherr P. Social therapy with psychiatrically disordered dissocial adolescents [Article in German] // *Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiatr.* 1991, Dec; vol. 40(10), ss. 362-368.
288. Hirschberg W. Social therapy of adolescence with social behavior disorders—results and catamnesis [Article in German] // *Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiatr.*, 1999 Apr; vol. 48(4), ss. 247-259.
289. Holmes C. A. Psychopathic disorder: a category mistake? // *J. of medical Ethics*, 1991, Vol. 17, suppl 2, p. 86-88.
290. Hutton H. E., Miner M. H., Blades J. R., Langfeldt V. C.: Ethnic differences on the MMPI overcontrolled hostility scale // *Journal of Personality Assessment* 1992, Vol. 58 suppl 2, p. 260-268.
291. Jeanblanc W., Davis Y. B. Risperidone for treating dementia-associated aggression // *Am J Psychiatry*, 1995 Vol. 152, p. 1239.
292. Jenaway A., Swinton M. Triplets where monozygotic siblings are concordant for arson // *Medicine, Science & the Law*, 1993, Vol. 33 suppl 4, p. 351-353.
293. Kalliopuska M. Hostility of asocial youth as measured by TAT and Rorschach // *Perceptual & Motor Skills*, 1992, Vol. 74 suppl 2, pp. 563-566.
294. Kaplan, H. B. ; Lin, Cheng-Hsieng Deviant Identity as a Moderator of the Relation Between Negative Self-Feelings and Deviant Behavior. // *Journal of Early Adolescence*, May 2000, Vol. 20 Issue 2, pp 50-72.
295. Karasu T. B. Psychotherapies: an overview // *Am. J. Psychiatry*, 1977, vol. 134 pp. 851-863.
296. Kastner J. W. Clinical change in adolescent aggressive behavior // *J. Child and Adolescents Group Therapy*, 1998, vol. 8, pp. 23-33.
297. Kelley C. Assertion training: a facilitator's guide. La Jolla, California: University association, 1979. — 330 p.
298. Kempf J. P., De Vane C. L., Levin G. M., Jarecke R., Miller R. L. Treatment of aggressive children with clonidine: results of an open pilot study. // *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry* 1993 May. Vol. 32(3), p. 577-81 .
299. Kermani E. J. Court rulings on psychotherapists // *Am. J. Psychotherapy*, 1982, vol. 36, pp. 248-255.
300. Khan A, Cowan C, Roy A. Personality disorders in people with learning disabilities: a community survey. // *J. Intellect. Disabil . Res.*, 1997 Aug; vol. 41 (Pt 4), pp. 324-30.
301. Korn D. A. Expansion of gambling in Canada // *CMA Journal*, 2000. Vol. 163, № 1, pp. 61-64.
302. Kropotov, J. D., et al. ERPs correlates of EEG relative beta training in ADHD children. // *International Journal of Psychophysiology*, 2005. 55: p. 23-34.
303. Lamparski D. M., Roy A., Nutt D. J., Linnoila M. The criteria of Cloninger et al. and Von Knorring et al. for subgrouping alcoholics: a comparison in a clinical population // *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 1991, Vol. 84 suppl 6, pp. 497-502.
304. Lewin J., Sumners D. Successful treatment of episodic dyscontrol with carbamazepine // *Br J Psychiatry* 1992 Aug. Vol. 161 p. 261-2 .

305. Liffton R. J. Advocacy and corruption in the healing professions // *International Review of Psychoanalysis*, 1976, № 3 pp. 385-398.
306. Livesley W. J. Theoretical and empirical issues in the selection of criteria to diagnose personality disorders // *J. of personality disorders*, 1987, sppl I, pp. 88-95.
307. Livesley W. J., Jang K. L., Vernon P. A. Phenotypic and genetic structure of traits delineating personality disorder. // *Arch. Gen. Psychiatry*, 1998, Oct; vol. 55(10), pp. 941-948.
308. Luft J. Group processes: an introduction to group dynamics. Palo Alto, California. National press, 1970. 219 p.
309. Luke R. A., Seashore C. Generalizations on research and speculations from experience related to laboratory training design. // *Sensitivity training and the laboratory approach*. Itasca, Illinois, F. E. Peacock, 1977.
310. Luntz B. K., Widom C. S.: Antisocial personality disorder in abused children grown up. // *American Journal of Psychiatry* 1994, Vol. 151 sppl 5, p. 670-674.
311. Mackay I. Psychopathic disorder: a category mistake? A legal response to Colin Holmes. // *Journal of medical ethics*, 1991, Vol. 17 sppl 2, pp. 86-88.
312. Marken P. A., McCrary K. E., Lacombe S., Sommi R. W., Hornstra R. K. Jr., Pierce C. A., Stanislav S. W., Evans R. L. Preliminary comparison of predictive and empiric lithium dosing: impact on patient outcome. // *Ann Pharmacother*. 1994 Oct. Vol. 28(10) p. 1148-52.
313. Marttunen M. J., Aro H. M., Henriksson M. M., Lonnqvist J. K. Antisocial behaviour in adolescent suicide // *Acta psychiatrica scandinavica*. 1994, Vol 89, № 3, pp. 167-173.
314. Mattes J. A. Metoprolol for intermittent explosive disorder // *Am J Psychiatry*. 1985, Vol. 142 p. 1108-1109.
315. McDonald D. A., Nussbaum D. S., Bagby R. M. Reliability, validity and utility of the FIT // *Can. J. of psychiatry*, 1991, Vol. 36 sppl 7, pp. 480-484.
316. McMillen D. L., Pang M. G., Wells-Parker E., Anderson B. G. Behavior and personality traits among dui arrestees, nonarrested impaired drivers, and nonimpaired drivers // *International journal of addictions*, 1991, Vol. 26, sppl 2, pp. 227-235.
317. Minsel W. R. Interview therapy for dissocial adolescents [Article in German] // *Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiatr*. 1973 May-Jun; vol. 22(4), ss. 131-135.
318. Murphy, K. and Barkley, R. A. . Attention deficit hyperactivity disorder adults: comorbidities and adaptive impairments. *Comprehensive Psychiatry*, 1996. 37: p. 393-401.
319. Naumburg M. Dynamically oriented art-therapy: its principles and practices. NY.: Grune & Stratton, 1966. — 415 p.
320. North C. S., Smith E. M., Spitznagel E. L. Is antisocial personality a valid diagnosis among the homeless? // *Am. J. of psychiatry*, 1993, Vol. 150 sppl 4, pp. 578-583.
321. O'Neal P., Robins L., King L., Schaefer J. Parenteral deviance and the genesis of sociopathic personality// *Am. Journal of psychiatry*, 1962, Vol. 118, № 12, p. 1114-1124.

322. Pabis D. J., Stanislav S. W. Pharmacotherapy of aggressive behavior. // Ann Pharmacother 1996 Mar. Vol. 30(3) p. 278-87 .
323. Palermo G. B., Liska F. J., Palermo M. T., Dal Forno G. On the predictability of violent behavior: considerations and guidelines // Journal of forensic science, 1991, Vol 36, suppl 5, pp. 1435-1444.
324. Parker G, Hadzi-Pavloic D, Wilhelm K. Modeling and measuring the personality disorders. // J. Personal Disord . 2000 Fall;14(3), pp. 189-198.
325. Perls F. S. The Gestalt approach and eye witness to therapy. Palo Alto, California. Science books, 1973. — 230 p.
326. Pierrakos J. C. Core-energetic processes in group therapy // Group therapy theory and practice. NY.: Free press, 1978, pp. 176-201.
327. Pound A., Puckering C. The impact of maternal depression on young children // Br. J. Psychother. 1988. vol. 4. P. 240-251.
328. Praterelli M. E., Browne B. L., Johnson K. Internet addiction: a factor analytic approach // Behavior research methods, 1999, Vol. 31, pp. 305-314.
329. Quay H. C., Werry J. S. Psychopathological disorders of childhood. NY.: John Wiley, 1986.
330. Rasch W. Die Zuordnung der psychologischen Diagnosen zu den vier psychischen Merkmalen der articles 20, 21 StGB // Psychiatrie Prax. 1983 Vol. 10 № 5 pp. 170-176.
331. Ratey J., Sovner R., Parks A., Rogentine K. Buspirone treatment of aggression and anxiety in mentally retarded patients: a multiple-baseline, placebo lead-in study. // J Clin Psychiatry 1991 Apr. Vol. 52(4) p. 159-62 .
332. Ratey J. J., Leveroni C., Kilmer D., Gutheil C., Swartz B. The psychopharmacology of aggression: toward a new day. // Psychopharmacol Bull 1993. Vol. 29(1) p. 65-73 .
333. Reise S. P., Oliver C. J. Development of a California Q-SET indicator of primary psychopathy // J. of personality assessment, 1994, Vol. 62, suppl 1, pp. 130-144.
334. Rogers R, Dion K: Rethinking the DSM — III — R diagnosis of antisocial personality disorder (Review) // Bulletin of the American Academy of Psychiatry & the Law 1991; Vol. 19 suppl 1 p. 21-31.
335. Roth L. H., Meisel A. Dangerousness, confidentiality and the duty to warn // Am. J. Psychiatry, 1977, vol. 134, pp. 508-511.
336. Rowe, R., Maughan, B., and Goodman R. . Childhood psychiatric disorder and unintentional injury: findings from a national cohort study. Journal of Pediatric Psychology, 2004. 29: p. 119-130.
337. Ruchkin, V., et al. Attention-deficit/hyperactivity symptoms and associated psychopathology in a community sample of Russian adolescents. 2006: New Haven, CT.
338. Rutter M., Gould M. Classification. // Child and adolescent psychiatry. Modern approaches. (ed. M. Rutter and L. Hersov). Oxford: Blackwell, 1985.
339. Rutter M., Lebovici L., Eisenberg L. et al. A tri-axial classification of mental disorders in childhood // J. of Child Psychology and Psychiatry, 1969. Vol. 10, pp. 41-61.
340. S. Bazire. Psychotropic drug directory. London: Quay books, 1997.

341. Oliver C. J. Development of a California Q-SET indicator of primary psychopathy // J. of personality assessment, 1994, Vol. 62, sppl 1, pp. 130-144.
342. Sadock B. J., Sadock V. A. Kaplan and Sadock's handbook of clinical psychiatry. NY.: Williams&Wilkins, 2001.
343. Salzman C., Solomon D., Miyawaki E., Glassman R., Rood L., Flowers E., Thayer S. Parenteral lorazepam versus parenteral haloperidol for the control of psychotic disruptive behavior. // J Clin Psychiatry 1991 Apr., Vol. 52 (4) p. 177-80 .
344. Sass H., Herpertz S., Houben I. Personality disorders: conceptual issues and responsibility // Jap. Journal of psychiatry and neurology, 1994, Vol. 48. Suppl. 1. pp. 5-17.
345. Satterfield J. H., Satterfield B., Cantwell D. P. Three-year multimodality treatment study of 100 hyperactive boys // J. Pediatrics, 1981, vol. 98, P. 650-655.
346. Seiffge-Krenke I. Psychoanalytische Therapie Jugendlicher. Stuttgart, Kohlhammer, 1986. 240 s.
347. Shaffer vs. Spicer, 1974, South Dakota, 215 NW 2-nd, 135 (прецедент).
348. Shapira N. A., Goldsmith T. D., Keck P. E. (Jr), Khosla U. M., McElroy S. L. Psychiatric features of individuals with problematic Internet use // J. of affective disorders, 2000, Vol. 57, pp. 267-272.
349. Shapiro, S. K., Quay, H. C., Hogan, A. E., Schwartz, K. P. Response preservation and delayed responding in undersocialized aggressive conduct disorder. J Abnorm Psychol 1988; 97: 371-373.
350. Sheard M. H., Marini J. L., Bridges C. I., and Wagner E. The effect of lithium on impulsive aggressive behavior in man // Am. J Psychiatry, 1976, Vol. 133, p. 1409-1413.
351. Simonian S. J., Tarnovski K. J., Gibbs J. C. Social skills and antisocial conduct of delinquents // Child psychiatry & human development, 1991, Vol. 22 sppl 1, pp. 17-27.
352. Smith vs. Atkins, 2008, NYS 2-nd, 177-224-96 (прецедент).
353. Stanislav S. W., Fabre T., Crismon M. L., Childs A. Buspirone's efficacy in organic-induced aggression. // J Clin Psychopharmacol 1994 Apr. Vol. 14(2) p. 126-30 .
354. Steinberg D. Treatment, training, care and control // Br. J. Psychiatry, 1982, vol. 141, pp. 306-319.
355. Stone A. A. The new paradox of psychiatric malpractice //New-England J. Medicine, 1984, vol. 311, pp. 1384-1387.
356. Sutker P. B. Psychopathy: traditional and clinical antisocial concepts. // Progress in Experimental Personality & Psychopathology research, 1994, p. 73-120.
357. Svrakic D. M., McCallum K.: Antisocial behavior and personality disorders. (Review) // American Journal of Psychotherapy, 1991, Vol. 45 sppl 2, p 181-197.
358. Swanson M. C., Bland R. C., Newman S. C. Epidemiology of psychiatric disorders of Edmonton: antisocial personality disorders // Acta psychiatrica scandinavica, 1994, Suppl. 376, pp. 63-70.
359. Swanson, J. M., et al. Attention-deficit hyperactivity disorder and hyperkinetic disorder. Lancet, 1998. 351: p. 429-433.

360. The principles of medical ethics with annotations especially applicable to psychiatry // Am. J. Psychiatry, 1973, vol. 130, pp. 1057-1064.

361. Training-group experiences and theory and laboratory method. // Ed. by Bradford L. P., Gibb J. R., Benne K. D. NY.: Willey, 1964. 750 p.

362. Trickett E. J., Schmid J. D., Cohler B. J., Nourssem F. The school as a social context. NY, Wiley, 2003. 303 p.

363. Van Goor-Limbo G., Orie J. et al. Classification of abnormal psychosocial situations and psychosocial functioning in child. WHO monograph. Geneva, 1990.

364. Van Goor-Limbo G., Orie J., Poustka F., Rutter M. Classification of abnormal psychosocial situations // J. of Child Psychology and Psychiatry, 1990. Vol. 31, pp. 229-241.

365. Weinstein C. S., Seidman L. J., Feldman J. J., Rater J. J. The effects of clozapine on severely aggressive psychiatric inpatients in a state hospital. // J Clin Psychiatry 1993 Jun. Vol. 54(6) p. 219-23 .

366. Weisz J. R., Weiss B., Han S. S. et al. Effects of psychotherapy with children and adolescents revisited // Psychological Bull., 1995. Vol. 117, pp. 450-468.

367. Wells E. A., Morrison D. M., Gillmore M. R., Catalano R. F., Iritani B., Hawkins J. D.: Race differences in antisocial behaviors and attitudes and early initiation of substance use // Journal of Drug Education 1992, Vol. 22 suppl 2, p. 115-130.

368. WHO. Multiaxial classification of child and adolescent psychiatric disorders. Cambridge university press, 1996.

369. Wierzbicki M., Howard B. J. The differential responding of male prisoners to subtle and obvious MCMI subscales // J. of personality assessment, 1992, Vol. 58 suppl 1, pp. 115-126.

370. Yalom I. D. A study of group therapy dropouts. // Archive of general psychiatry, 1966, № 14 pp. 394-414.

371. Yalom I. D. Theory and practice of group psychotherapy. NY.: Basic Books, 1975. 366 p.

372. Young K. S. Psychology of computer use: addictive use of the internet: a case that breaks the stereotype // Psychological reports, 1996, Vol. 79, pp. 899-902.

373. Yule W., Rutter M. Reading and other learning difficulties. // Children and adolescent psychiatry: Modern approaches. Oxford: Blackwell Publications, 1985.

374. Zimetkin, A. J., Ernst, M. Problems in the management of attention-deficit-hyperactivity disorder New England Journal of Medicine, 1999. 340: p. 40-46.

375. Zullinger H. Die deutungsfreie psychoanalytische Kinderpsychotherapie // Biermann G. Handbuch der Kinderpsychotherapie. Frankfurt, Fisher, 1988. S. 110-118.

Содержание

От автора	3
Введение	5
Глава 1. Современное состояние проблемы	9
1.1. Несовершеннолетние правонарушители, беспризорные и безнадзорные: формирование современных принципов социальнопсихиатрической реабилитации	13
1.2. Реабилитация несовершеннолетних правонарушителей, беспризорных и безнадзорных за рубежом и в России	20
1.3. Роль психических расстройств в генезе асоциального поведения несовершеннолетних. Диссоциальное расстройство личности в подростковой психиатрии.	32
Глава 2. Характеристика материала и методов исследования	44
Глава 3. Характеристика типов психической дезадаптации у несовершеннолетних правонарушителей, беспризорных и безнадзорных	74
3.1. Характеристика органически-обусловленной дезадаптации ...	76
3.2. Характеристика когнитивно-обусловленной дезадаптации	86
3.3. Характеристика личностно-обусловленной дезадаптации	96
3.4. Характеристика реактивно-обусловленной дезадаптации	109
3.5. Характеристика социально-обусловленной дезадаптации	120
Глава 4. Реабилитация и коррекция несовершеннолетних правонарушителей, беспризорных и безнадзорных	127
4.1. Региональная модель профилактической и реабилитационной помощи несовершеннолетним правонарушителям, беспризорным и безнадзорным	135
4.2. Техники психотерапевтической и коррекционной профилактической и реабилитационной помощи несовершеннолетним правонарушителям, беспризорным и безнадзорным	150
Заключение	175

Приложения	180
Приложение 1. Многодневный профилактический тренинг с родителями	181
Приложение 2. Программа реабилитации несовершеннолетних, перенесших разлучение с семьей	213
Приложение 3. План тренинга стимуляции и развития когнитивных способностей	223
Приложение 4. Образцы коррекционных сюжетных игр, используемых для формирования школьных навыков	230
Библиографический список	237

Пережогин Лев Олегович

**Систематика и коррекция
психических расстройств
у несовершеннолетних
правонарушителей
и безнадзорных**

Монография

Подписано в печать 16.09.2010.
Формат 60х90 1/16. Гарнитура «Ньютон».
Усл. печ. л. 16,25. Тираж 500 экз.

127055, Москва, ул. Тихвинская, 39 стр. 2
Отпечатано в типографии Россельхозакадемии.
115598, Москва, ул. Ягодная, 12