

АРТ-ТЕРАПИЯ

С. Г. РЫБАКОВА

для детей с ЗПР



ББК 88.4
Р93

Рецензенты:

*Сунцова Александра Сергеевна — кандидат педагогических наук,
преподаватель кафедры педагогики и психологии Удмуртского
государственного университета.*

*Мустаева Людмила Геннадьевна — проректор Института
повышения квалификации и переподготовки работников образования
Удмуртской Республики, старший преподаватель
кафедры общей и коррекционной педагогики.*

Рыбакова С. Г.

Р93 **Арт-терапия для детей с задержкой психического развития:**
Учебное пособие. — СПб.: Речь, 2007. — 144 с.

ISBN 5-9268-0538-4

Учебное пособие представляет интерес для студентов специальностей «Психология», «Специальная психология», педагогов, психологов, социальных работников, специалистов в области коррекционной работы. В пособии излагаются теоретические основы арт-терапии, факторы коррекционного воздействия, особенности организации арт-терапевтического процесса и проведения работы с детьми с проблемами в развитии.

ББК 84.4

ISBN 5-9268-0538-4

© С. Г. Рыбакова, 2007
© Издательство «Речь», 2007
© П. В. Борозенец, обложка, 2007
© С. Л. Янковская, рисунок на обложке, 2007

СОДЕРЖАНИЕ

Введение 5

Часть 1

Основные понятия арт-терапии 7

1.1. Определение арт-терапии 7

1.2. Основные факторы психотерапевтического
воздействия в арт-терапии 12

Фактор художественной экспрессии 12

Фактор психотерапевтических отношений 21

Фактор интерпретации и вербальной
обратной связи 30

1.3. Пространство арт-терапевтического процесса 36

Модель арт-терапевтической сессии (занятия)
в индивидуальной работе 44

1.4. Формы групповой арт-терапии 48

Студийная открытая группа 50

Динамическая (аналитическая) закрытая группа 52

Тематическая группа 54

Ведение дневника самонаблюдений 60

Часть 2

Разнообразие подходов в арт-терапии 62

2.1. Сказкотерапия 62

Виды сказок и их характеристика 68

2.2. Музыкалотерапия 78

2.3. Игровая терапия 93

2.4. Изотерапия 95

Часть 3

**Психолого-педагогическое сопровождение детей
с задержкой психического развития** 98

3.1. Клинико-психологические характеристики детей
с задержкой психического развития 98

3.2. Теоретические основы психолого-педагогического сопровождения детей с ЗПР в школе	101
3.3. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ЗПР на базе коррекционно-развивающих классов	107
3.4. Коррекционно-развивающая программа для учащихся пятых классов «Дом, который построил Я»	111
Занятие № 1. «Мой дом — моя крепость»	118
Занятие № 2	119
Занятие № 3	119
Занятие № 4	121
Занятия № 5, 6, 7	121
Занятие № 8	122
Занятие № 9. «Наш общий город — дом»	122
Занятие № 10	123
Приложение	
Цикл занятий для подростков специальной коррекционной школы	124
Первый день. Знакомство	125
Второй день. Снижение уровня тревожности	127
Третий день. Самопознание	129
Четвертый день. Формирование созидательной и позитивной установки для невербального взаимодействия	130
Пятый день. Самопринятие и принятие других	131
Шестой день. Модели поведения	133
Седьмой и восьмой день. Тематическая групповая работа в малых группах	135
Девятый день. Создание общей групповой работы	136
Десятый день. Вернисаж	136
Одиннадцатый день. Итоги	137
Список литературы	138

ВВЕДЕНИЕ

Радикальные социальные, политические и экономические перемены в стране и обществе затрагивают и усложняют условия жизни каждого человека, изменяют социокультурную ситуацию, влияющую на становление и развитие личности. Растущая личность, находясь в стремительно изменяющихся условиях своего существования, в большей степени нуждается в помощи и психолого-педагогической поддержке. Такая поддержка может носить личностную ориентацию, а может относиться и к условиям, в которых осуществляются жизнедеятельность и взаимодействие субъектов. В качестве инструмента для обеспечения эмоционального благополучия и психолого-педагогической поддержки мы рассматриваем искусство и художественно-творческую деятельность. Применение технологий арт-терапии и арт-педагогики в образовательном пространстве способствует приобретению новых навыков взаимодействия и рефлексии, самопонимания и самопринятия, а также принятия и понимания окружающих людей («другого»). Основными функциями арт-терапии являются катарсическая (освобождение, очищение от негативных состояний, когда бессознательное не только проявляется, но и осознается), регулятивная (способствует снижению нервно-психического напряжения, моделированию положительного психоэмоционального состояния), коммуникативно-рефлексивная функции, (коррекция нарушений общения, формирование адекватного межличностного поведения, расширение инструментария взаимодействия).

В связи с этим лечебные мероприятия тесно переплетаются с психокоррекционными, воспитательными и социализирующими воздействиями, которые используют школьный психолог, педагог, социальный работник, нередко и сами родители в своем стремлении обеспечить ребенку здоровое и радостное взросление.

Данное учебное пособие может представлять интерес для студентов, практических и школьных психологов, учителей и воспитателей образовательных учреждений, для специалистов, заинтересованных в здоровом и гармоничном развитии детей.

Первая часть пособия содержит информацию об определении арт-терапии. Рассмотрены факторы психотерапевтического воздействия (фактор художественной экспрессии, фактор отношений и интерпретации, обратной связи), даны определения различных форм групповой работы, рассмотрена модель проведения арт-терапевтической сессии, организация пространства для проведения психокоррекционных занятий.

Во второй части рассматриваются разнообразные подходы в арт-терапии.

Третья часть посвящена коррекционной работе средствами искусства с детьми с проблемами развития.

В приложении представлен цикл занятий для подростков специальной (коррекционной) школы.

Часть 1

ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ АРТ-ТЕРАПИИ

1.1. ОПРЕДЕЛЕНИЕ АРТ-ТЕРАПИИ

Понятие «арт-терапия» с английского языка можно перевести как «лечение, основанное на занятиях художественным творчеством». Появление арт-терапии как области теоретического и практического знания на стыке искусства и науки относят к 1930-м годам.

Весьма точное определение **арт-терапии** содержится в документе Британской ассоциации арт-терапевтов. Арт-терапия непосредственно связана с созданием визуальных образов, и этот процесс предполагает взаимодействие между автором художественной работы (пациент), самой художественной работой и психотерапевтом. Арт-терапия, так же как и любой вид психотерапии, связана с осознанием психического материала, и в арт-терапии этому способствует богатство художественных символов и метафор. Арт-терапевты глубоко понимают особенности процесса изобразительного творчества, обладают профессиональными навыками невербальной, символической коммуникации и стремятся создавать для пациента такую среду для работы, в которой он мог бы чувствовать себя достаточно защищенным для выражения сильных переживаний. Эстетические стандарты в контексте арт-терапии не имеют большого значения. Основой арт-терапевтического взаимодействия являются выражение и конденсация неосознаваемого психического материала посредством художественной экспрессии (ВААТ, 1989, цит. по: Waller, 1991) (Копытин А. И., 2001).

На практике арт-терапия не всегда связана с лечением в строго медицинском смысле слова. *Therapeia* (от греч. — забота, уход), забота о человеке и лечение понимается как «социально-психологическое врачевание», изменение стереотипов поведения и повышение адаптационных способностей личности средствами художественной деятельности. Под средствами понимается использование изобразительной деятельности, музыки, танца, экспрессивных движений, драматическое искусство и другие формы творческой активности человека. Словосочетание «арт-терапия» в научно-педагогической интерпретации понимается как обеспечение эмоционального самочувствия и психологического здоровья личности, группы, коллектива средствами художественной деятельности и отражает процессы обособления самостоятельных направлений: медицинского, психологического, социального и педагогического.

В рамках **медицинского направления** арт-терапия используется в качестве средства творческого самовыражения и способствует выражению скрытых, порой неосознаваемых психотравмирующих переживаний и освобождению от них. В рамках **психологического направления** арт-терапия качественно изменяет состояние личности (снижается тревожность, изменяется самоотношение, развивается творческое воображение). В **социальной педагогике** посредством арт-терапии обеспечивается социальная адаптация как здорового ребенка, так и ребенка с нарушениями в развитии. Отношения в системе «педагог—ребенок», основываясь на личностно-ориентированном подходе в работе средствами искусства, способствуют активизации творческих проявлений, изменению поведения и развитию разнообразных форм коммуникации. В **педагогическом направлении** арт-терапия позволяет рассматривать не только художественное воспитание в рамках специального и дополнительного образования, но и развитие, обучение, формирование основ художественной культуры ребенка, овладение им практическими навыками и умениями. Взаимодействие названных направлений применения художественной творческой деятельности

в качестве отвлекающего или гармонизирующего фактора приводит к качественным позитивным личностным изменениям. Для арт-терапии характерен ряд особенностей:

1. **Метафоричность** — искусство как метафора, использование метафоры как исцеляющего, обучающего и социализирующего механизма.
2. **Ресурсность** — развитие креативных черт личности как постоянно присутствующего внутриспсихического ресурса личности.
3. **Триадность** — наличие нетрадиционной для психотерапии триады терапевт (специалист, педагог, психолог) — клиент (участник, ребенок, взрослый) — произведение искусства (творческий продукт), позволяющий переживать болезненные моменты менее остро.

Арт-терапия имеет ряд преимуществ перед другими — основанными исключительно на вербальной коммуникации — формами психотерапевтической работы.

1. Арт-терапия практически не имеет ограничений в использовании, каждый человек (независимо от своего возраста, культурного опыта и социального положения) может участвовать в арт-терапевтической работе, поэтому нет оснований говорить о противопоказаниях.
2. Арт-терапия является средством преимущественно невербального общения, и это делает ее особенно ценной для тех, кто недостаточно хорошо владеет речью, затрудняется в словесном описании своих переживаний. Символическая же речь является одной из основ искусства, позволяет человеку более точно выразить свои переживания, по-новому взглянуть на ситуацию и найти благодаря этому путь к их разрешению.
3. Изобразительная деятельность является мощным средством сближения людей, своеобразным мостом между специалистом и участником арт-терапевтического процесса, что ценно при обсуждении сложных и деликатных вопросов.

4. Продукты творческой деятельности являются объективным свидетельством настроений, мыслей, убеждений человека, что позволяет их использовать для динамической оценки состояния, проведения соответствующих исследований и сопоставлений.

Интерес к арт-терапевтическим методам отражает потребность современного человека в более естественных, комплексных способах оздоровления и гармонизации, в которых ведущую роль играют разум и чувства, тело и дух, мужское и женское. Арт-терапия основывается на мобилизации творческого потенциала человека, внутренних механизмов саморегуляции и исцеления, и в большинстве случаев вызывает у людей положительные эмоции, помогает преодолеть апатию, сформировать активную жизненную позицию.

Арт-терапия (терапия искусством) — один из методов психологической работы, использующий возможности искусства для достижения положительных изменений в интеллектуальном, эмоциональном и личностном развитии человека.

Арт-терапия — знание о себе. Любой человек способен выразить себя, свои чувства и свое состояние мелодией, звуком, движением, рисованием. Случается так, что для некоторых людей это единственный способ дать миру знать о себе, заявить о себе как о творческой личности. Задача арт-терапии — предоставить всем нуждающимся такую возможность. Арт-терапия напрямую, в обход эго-цензуры предоставляет уникальную возможность для выражения агрессии в социально приемлемой манере. Рисование, занятие живописью, лепка становятся безопасными способами снятия напряжения. Это позволяет работать с мыслями и чувствами, которые кажутся непреодолимыми, развивая и усиливая внимание к ним (Аллахвердова Н., 1976).

Арт-терапия — путь к установлению отношений. Средствами искусства человек может не только выразить себя, но и больше узнать о себе и о других людях. Выстраивая отношения с людьми, владеющими языком звуков, красок, движений, то есть языком несловесного общения,

он получает новый опыт, который может нести в жизнь, облегчая свое общение с другими людьми.

Арт-терапия — процесс осознания себя и мира. В творчестве воплощаются чувства, надежды и страхи, ожидания и сомнения, конфликты и примирения. Творческие возможности как ребенка, так и взрослого, реализуемые в процессе арт-терапии, — это интеллектуальное и эмоциональное развитие, раскрытие творческого потенциала, осуществление прав на достойную жизнь, возможность преодолеть ограничения, вызванные болезнью или травмами вплоть до инвалидности. Переживание момента творения дает силы для преодоления препятствий и решения внутренних и внешних конфликтов.

Арт-терапия — как способ социальной адаптации. Арт-терапия особенно необходима для людей-инвалидов, которые в силу физических или психических особенностей своего состояния зачастую социально дезадаптированы, ограничены в социальных контактах. Творческий опыт, осознание себя, развитие новых навыков и умений позволяют этим людям активно и самостоятельно участвовать в жизни общества, расширяют диапазон их социального и профессионального выбора.

Как же работает арт-терапевт?

Арт-терапевт создает условия доверия и безопасности для исследования чувств как в группе, так и индивидуально, что расширяет диапазон личного творческого опыта. Организует занятия, развивающие познавательные и моторные навыки, в целях максимальной реабилитации, дает возможность испытывать успех от деятельности и ориентироваться в реальности. Создает условия для облегчения и побуждения к самовыражению, общению и социализации, к обретению чувства личной ценности. Дает возможность обратиться к внутренним творческим способностям с целью изменения отношения к себе и другим, что способствует ослаблению внутренних и внешних конфликтов. Арт-терапевт организует арт-терапевтические занятия, включающие творческие импровизации в музыке,

живописи, в рисунке, пластических формах, в игре и движении, в драматизации. Проводит обучение через создание картин и обсуждение переживаний, символов и образов, заложенных в них, организует работу по творческому исследованию художественных материалов. Арт-терапевт участвует в лечебно-реабилитационном процессе, в воспитательно-коррекционной работе, психологическом консультировании с целью исследования эмоционального и физического здоровья, способности к коммуникации и к совместной деятельности (Платонова О. В., 2000).

1.2. ОСНОВНЫЕ ФАКТОРЫ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В АРТ-ТЕРАПИИ

Многообразие действующих в арт-терапии психотерапевтических факторов можно свести к трем наиболее важным, а именно:

- 1) фактору художественной экспрессии;
- 2) фактору психотерапевтических отношений;
- 3) фактору интерпретации и вербальной обратной связи.

Все они действуют не разрозненно, а дополняя, усиливая друг друга, что и приводит к достижению психотерапевтического эффекта (Копытин А. И., 2001).

ФАКТОР ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЭКСПРЕССИИ

Фактор художественной экспрессии связан с выражением чувств, потребностей и мыслей клиента посредством его работы с различными изобразительными материалами и создания художественных образов. Художественная экспрессия является не одномоментным актом, а развернутым во времени процессом, включающим несколько основных этапов. Создание конкретного образа представляет собой многоступенчатый процесс. Говоря о художественной экспрессии в контексте арт-терапевтической работы, мы имеем в виду прежде всего общий процесс изменений

в экспрессивном поведении клиента, охватывающий весь цикл арт-терапевтической работы. Данный процесс изменений в экспрессивном поведении клиента включает следующие основные этапы:

первый этап — подготовка и соответствующая настройка на изобразительную деятельность;

второй этап — непосредственное и наиболее примитивное проявление чувств и потребностей в экспрессивном поведении с минимальным осознанием клиентом психологического содержания изобразительной продукцией (этап выплескивания чувств);

третий этап — постепенная трансформация хаотичной и малосодержательной художественной экспрессии в более сложную изобразительную продукцию (в частности, так называемые символические образы) с постепенным осознанием клиентом ее психологического содержания. Далеко не всегда этот процесс включает в себя все три этапа. Клиент может застрять на первом или втором этапе. В этом случае арт-терапевтическая работа будет малопродуктивной.

Кроме того, можно говорить о разной скорости прохождения клиентом этих этапов, что определяется как внешними, так и внутренними факторами. К внешним факторам можно отнести: особенности институциональной среды и условия проведения арт-терапевтической работы; характер психотерапевтических отношений; наличие или отсутствие достаточного количества изобразительных материалов, отвечающих экспрессивным потребностям клиента; продолжительность арт-терапевтических сессий и их частота и др. К внутренним факторам относятся особенности темперамента и склада характера клиента; уровень мотивации к изобразительной деятельности и психотерапевтической работе; физическое и психическое состояние клиента; его ожидания от арт-терапии и результаты предыдущего участия в арт-терапевтической работе; наличие или отсутствие опыта художественного творчества; пол; возраст; культурный опыт и др. В большинстве случаев прохождение всех

трех этапов художественной экспрессии предполагает как минимум несколько сессий, хотя в отдельных случаях оно может наблюдаться в рамках одной сессии и сопровождаться достижением определенного психотерапевтического эффекта (Копытин А. И., 2002).

В настоящее время представители разных арт-терапевтических школ по-разному обосновывают психотерапевтическое воздействие художественной экспрессии. Представители бихевиорального направления связывают его с отвлечением внимания клиента от болезненных переживаний и развитием через изобразительную деятельность более адаптивных моделей поведения. Представители трансперсонального подхода — с отреагированием и катарсическим переживанием опыта перинатальных травм. Представители гуманистической психотерапии — с самоактуализацией и т. д. Наиболее распространенными среди современных арт-терапевтов являются такие способы обоснования психотерапевтического воздействия художественной экспрессии, которые связаны с различными направлениями психодинамического подхода.

Так, в рамках классического психоанализа изобразительное творчество рассматривалось как частный аспект сублимации, связанной с трансформацией инстинктивного импульса в художественно-образное представление. Согласно З. Фрейду, художественное творчество имеет много общего со сновидениями и фантазиями, так как, подобно им, выполняет компенсаторную роль, снимая возникающее при фрустрации инстинктивных потребностей психическое напряжение.

Создание в процессе изобразительного творчества символических образов трактовалось Фрейдом как проявление относительно примитивного психического механизма, поскольку символ представляет собой результат иллюзорного совмещения предмета инстинктивной потребности со свойствами внешних объектов. Когда происходит такое совмещение, символы могут включаться как в первичные, так и во вторичные психические процессы. В этом случае

символы способствуют адаптации и являются инструментом воображения.

По мнению Фрейда, символы обеспечивают лишь кратковременное снятие психического напряжения, что характерно для примитивной психики ребенка, а также для различных психических расстройств. Включение символов во вторичные психические процессы ведет к осознанию человеком своих потребностей и развитию навыков коммуникации и взаимодействия с окружающим предметным миром.

Несколько иного взгляда на природу художественного творчества и связанные с ним механизмы символизации придерживался К. Г. Юнг. Для него символы прежде всего связаны с реализацией самоисцеляющих возможностей психики (так называемой «гомеостатической функции»). Происходящий в ходе изобразительного творчества контакт с бессознательным активизирует компенсаторные процессы, направлен на развитие психического аппарата.

Юнг полагал, что изобразительное творчество является внутренней потребностью, особого рода инстинктом, который превращает человека в инструмент выражения опыта коллективного бессознательного, в связи с этим оно может приводить к конфликтам между личным и общечеловеческим. В отличие от Фрейда, Юнг считал символическое универсальным способом психической экспрессии, используемым на самых разных этапах психического развития, включая и зрелую психику. Символообразование связалось им с динамикой личного и коллективного бессознательного. Отражающие динамику коллективного бессознательного символы назывались им архетипическими. Именно с ними он связывал проявление так называемой «трансцендентной функции» психики, обеспечивающей психическую саморегуляцию и развитие психического аппарата.

Психоаналитические представления оказали большое влияние на мышление многих пионеров арт-терапии (М. Наумбург, Э. Крамер, И. Чампернон и др.) и послужили

основой для понимания лечебного воздействия художественного творчества. Вместе с тем необходимо обратить внимание на то, что теория Фрейда оказалась малопродуктивной для объяснения целого ряда связанных с художественным творчеством положительных эффектов. Сам Фрейд признавал, что «психоанализ не может ни прояснить природу художественного таланта, ни объяснить средства, с помощью которых художник работает» (Freud, 1925. P. 65).

Понимая это, представители психодинамического направления попытались в дальнейшем рассмотреть процесс художественной экспрессии с новых позиций. Так, Э. Крис (Kris, 1975) связал процесс художественной экспрессии с проявлением творческого воображения, которое предполагает ограничение сознания, эмоциональную заряженность образов и включение механизма разрешения проблем на визуальном уровне. Он отмечает, что художник способен получать доступ к материалу «Оно» и влиять на протекание первичных процессов, подчеркивает взаимосвязь творчества и критических способностей, а также более активную и динамичную роль «Я» в изобразительном процессе в отличие от спонтанных фантазий и сновидений. Э. Крис пишет, что «бессознательные процессы с их разрушительными эффектами преобразуются в высокоэффективный инструмент создания новых связей и форм, прогрессивных концепций и образов. Сознание и бессознательное не только взаимосвязаны, но можно говорить о том, что мышление полностью растворяется в первичных психических процессах» (Kris, 1953. P. 262).

Большое значение для понимания фактора художественной экспрессии с психодинамических позиций имеет также теория объектных отношений.

Являясь художницей-новатором и в то же время арт-терапевтом, М. Милнер смогла успешно реализовать возможности психоаналитической теории применительно к художественному творчеству. Если М. Клейн рассматривала творчество с точки зрения динамики «восстановления

утраченного объекта», то для М. Милнер «восстановление» является вторичной функцией творчества. Его первичная функция — сотворение нового и обретение иного мироощущения через взаимодействие сознания и бессознательного. Она полагает, что изобразительное творчество ведет к психической трансформации и освоению новых форм психического опыта. В отличие от многих других авторов, пытавшихся рассматривать изобразительное творчество с психоаналитических позиций, М. Милнер придавала большое значение взаимодействию тела и сознания в творческом процессе. По ее мнению, лишь такое взаимодействие позволяет соединить фантазию и действие и запускает спонтанные процессы психической саморегуляции.

При рассмотрении фактора художественной экспрессии в арт-терапии, конечно же, нельзя не упомянуть о привлекающих к себе в последнее время большое внимание работах Д. Шаверьен (Schaverien, 1989, 1992) и Ш. Мак-Ниффа (McNiff, 1992).

В своей работе «Образ откровения» (Schaverien, 1992), базируясь на философских построениях Э. Кассирера и собственных клинических наблюдениях, Шаверьен пытается объяснить исцеляющие эффекты изобразительного творчества с точки зрения представления о символическом мышлении. Для нее символообразование является основным механизмом, с помощью которого субъект может общаться с самим собой и окружающими. Хотя художественные символы отличаются от «научных символических систем», они также способны опосредовать процессы познания, обеспечивая связь внутренней и внешней — объективной реальности. Шаверьен, в частности, утверждает, что *образ в арт-терапии является не просто результатом проекции, но тем средством, которое опосредует взаимодействие субъективного и объективного опыта пациента* (Schaverien, 1992. P. 11).

Особое внимание Шаверьен обращает на те отношения, которые устанавливаются между художником/клиентом и создаваемым им художественным образом. По ее мнению,

эти отношения характеризуются теми или иными проявлениями переноса на предмет изобразительного творчества, причем во многих случаях, особенно если речь идет об арт-терапии, этот перенос имеет отрицательный характер. Благодаря этому художественный образ становится «средством воплощения аффектов» и приобретает особую силу воздействия на клиента, заставляя его совершать с образом «определенные значимые манипуляции». Эти манипуляции зачастую приобретают ритуальный характер и во многом напоминают действия первобытных людей, в которых проявляются особенности магического мышления. В некоторых случаях благодаря совершению с предметом изобразительной деятельности неких «значимых манипуляций» клиент превращает его в «талисман». Отличие талисмана от знака (каковым также может выступать изобразительная продукция), по мнению Шаверьен, заключается в том, что если знак является лишь условным обозначением определенного опыта, то талисман обладает в глазах своего создателя некими магическими свойствами. В этом смысле изобразительная работа может выступать в качестве вместилища опасных для клиента и окружающих его людей переживаний, на которые можно в определенной мере воздействовать и достигать над ними определенного контроля.

Приведенный краткий обзор литературы, посвященный обсуждению фактора художественной экспрессии, показывает большое разнообразие взглядов, которые подчас противостоят друг другу. Нельзя не обратить внимание на то, как различно трактуют механизмы и роль симвообразования в процессе художественного творчества представители различных психодинамических направлений. Одни связывают с ними преимущественно инфантильные, регрессивные формы сознания (Фрейд) и видят в симвообразовании отражение «магического мышления» (Шаверьен), другие связывают с симвообразованием прогрессивные и творческие проявления психической жизни (Милнер, Винникотт, Эренсвейг и др.). Однако и те и другие признают, что художественное творчество может быть связано с проявлением различных

тенденций психики и что в одних случаях на первый план выходит иллюзорно-субъективный аспект симвообразования, а в других — деятельностно-объективный. Признания этого факта, конечно же, недостаточно, чтобы объяснить механизмы исцеляющего воздействия художественной экспрессии. Для более полного и всестороннего анализа процесса художественного творчества необходимо изучать не только момент создания художественного образа и тот смысл, который он несет для клиента, но и то, что происходит до и после этого, а также все те многообразные экспрессивные проявления и коммуникативные процессы, которые сопровождают художественное творчество, на что указывают, в частности, такие авторы, как Шарп, Милнер, МакНифф и др.

Необходимо рассматривать художественную экспрессию как сложный, динамический процесс, включающий в себя несколько этапов. Своеобразие его протекания и уникальная комбинация различных внешних и внутренних факторов во многом определяют его психотерапевтические эффекты.

Современная арт-терапевтическая практика свидетельствует, что для достижения лечебных эффектов, связанных с фактором художественной экспрессии, большое значение имеет то, что предшествует созданию художественных образов, и то, что за этим следует.

Наблюдения арт-терапевта за клиентом в ходе арт-терапевтического процесса позволяют увидеть, что еще до создания художественных образов клиент использует изобразительные материалы главным образом для непосредственного отреагирования (проявления) своих чувств, потребностей, внутриспсихических конфликтов и достижения большей степени контроля над материалами, что позволяет ему в той или иной мере организовать свои психические процессы и структурировать поведение. Во многих случаях большая роль при этом принадлежит арт-терапевту (педагогу, специалисту, психологу), который не только фасилитирует эмоциональную экспрессию клиента, но и организует его

действия. Простое манипулирование с материалами и создание «нечленораздельной изобразительной формы» (по выражению Р. Саймон) способствуют удерживанию энергии аффектов и создают предпосылки для постепенной трансформации «сырого» психического материала в более высокоорганизованные формы психической деятельности. Большое значение имеет и то, что фокусировка на изобразительной работе и различных видах манипуляций с материалами является одним из средств психологической защиты клиента.

Важная роль принадлежит при этом игровым элементам художественной экспрессии, связанным с разными этапами процесса психического развития и видами игровой деятельности. Несомненно, что проявление данных игровых элементов художественной экспрессии так или иначе сопряжено с разнообразными телесными реакциями, использованием клиентом драматизации, ролевой игры и диалогов, в ходе которых он «общается» с материалом и образами, а через них — с разными аспектами своего внутреннего мира.

Кроме того, большое значение имеет все то, что происходит в ходе арт-терапевтической работы, после того как клиент завершает создание образа. Неслучайно некоторые арт-терапевты обращают внимание на различные виды манипуляций клиентов с созданной ими изобразительной продукцией (Schaverien, 1992). Многие специалисты рассматривают те или иные виды последующей работы клиента с созданной им изобразительной продукцией как очень важные для достижения психотерапевтического эффекта. К этим видам работы относятся художественные описания, драматическая импровизация на основе созданных изобразительных образов, перформансы или ритуалы, передача образа через движение и танец, работа с голосом, музыка и т. д. Хотя все эти виды творческой экспрессии традиционно связываются с музыкальной терапией, драматерапией и терапией движением и танцем, в настоящее время становится все более очевидным то, что они могут быть органически связаны с художественной экспрессией и представляют собой различные грани единого процесса.

С учетом всего этого было бы ошибочно рассматривать фактор художественной экспрессии в отрыве от всего комплекса поведенческих проявлений и переживаний, а также тех сложных коммуникативных процессов, которые осуществляются как между разными элементами внутренней реальности клиента, так и между ним, изобразительными материалами/продукцией, психотерапевтом и окружающим их пространством. Поэтому использование системного описания художественной экспрессии представляется наиболее оправданным.

ФАКТОР ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ

Как следует из приведенного определения арт-терапии, работа клиента с изобразительными материалами в арт-терапевтическом процессе протекает в присутствии соответствующим образом подготовленного специалиста, способного выступать в качестве посредника в «диалоге» клиента со своей изобразительной продукцией. Психотерапевт (психолог, специалист) вступает с клиентом в определенные, опосредованные изобразительной деятельностью клиента отношения. История развития арт-терапии свидетельствует о постепенном признании той роли, которую играют эти отношения в арт-терапевтическом процессе, и о стремлении их обосновать с тех или иных позиций. Первоначально это делалось главным образом с использованием психоаналитических представлений; в дальнейшем с этой целью стали применяться иные теоретические модели, связанные с гуманистической психологией и психотерапией, групповой динамической и семейной психотерапией, социальные теории и т. д.

В настоящее время фактор психотерапевтических отношений рассматривается в качестве одного из наиболее значимых факторов психотерапевтического воздействия, независимо от конкретной модели или формы психотерапии (Фицджеральд, 2001).

Применительно к арт-терапевтической работе фактор психотерапевтических отношений связан прежде всего со следующими функциями психотерапевта (психолога, специалиста):

- 1) созданием атмосферы высокой терпимости и безопасности, необходимой для свободного выражения клиентом содержаний своего внутреннего мира — как в художественной работе, так и иных формах экспрессивного поведения;
- 2) структурированием и организацией деятельности клиента, достигаемых за счет формирования определенной системы правил его поведения, фокусировки его внимания на изобразительной работе, регулирования количества и качества используемых клиентом материалов, его обучения определенным способам работы с ними и иным образом;
- 3) установлением с клиентом (ребенком, подростком) эмоционального резонанса необходимого для взаимного обмена чувствами, образами и идеями, иными словами, для диалога с клиентом, осуществляемого как напрямую — с использованием вербальных и невербальных средств коммуникации, — так и опосредованно изобразительными материалами и продукцией;
- 4) использованием различных интервенций, призванных оказать клиенту эмоциональную поддержку, поддерживать выражение им своих чувств и мыслей и помочь ему в осознании содержания изобразительной продукции и ее связи с особенностями его личности, проблемами и системой отношений (Лебедева Л. Д., 2003).

Следует отметить, что психотерапевтические отношения в арт-терапии имеют свою динамику и особенности, это связано с тем, что они опосредуются изобразительной деятельностью клиента. С учетом этого можно говорить о стадийном характере этих отношений, тесно связанном со стадийным характером процесса художественной экспрессии, но в то же время отражающем ту динамику изменения и развития отношений клиента и специалиста, которая характерна для других форм психотерапии.

На психотерапевтические отношения оказывают влияние разные факторы — особенности личности и мировоззрения клиента и психотерапевта; их установки и взаимные ожидания от совместной работы; пол, возраст, культурный опыт; характер заболевания клиента и его проблем; наличие у него опыта предыдущей психотерапевтической работы и общения с другими специалистами; взаимоотношения в семье клиента; институциональная динамика, продолжительность и условия проведения арт-терапии; частота и продолжительность сессий, используемые специалистом конкретные методы арт-терапии и формы интервенций; а также социальный, политический, правовой и культурный контексты работы и иные факторы.

Большое значение имеют профессиональные умения, опыт психотерапевта и его личностные особенности, делающие его внутренне готовым к установлению с клиентом психотерапевтических отношений. Д. Фицджеральд отмечает, что «психотерапевты, обладающие достаточной эмпатией, заинтересованностью в судьбе своих пациентов, способные пробудить в них чувство уважения к себе и веру в благоприятный исход лечения, способны установить с ним психотерапевтический альянс, при котором здоровое и разумное начало, заключенное в личности пациента, сможет лишь укрепляться. «Мы являемся экспертами в своем деле, но при этом не стремимся опекать других и признаем, что пациенты знают о многих вещах больше, чем мы сами» (Фицджеральд, 2001. С. 78).

Многие современные арт-терапевты опираются в своей работе на представления психодинамического подхода. Для обоснования психотерапевтического воздействия их отношений с клиентом пользуются понятиями переноса и контрпереноса. Понятия переноса и контрпереноса, как известно, обозначают как неосознаваемые, так и частично осознаваемые реакции клиента, возникающие у него в присутствии психотерапевта, а также аналогичные реакции психотерапевта, возникающие у него в присутствии клиента. Широкое толкование понятий переноса и контрпереноса

подчеркивает то, что отношения клиента и психотерапевта являются живым диалогом двух личностей, в котором проявляется все многообразие их человеческих качеств. Перенос и контрперенос представляют собой взаимосвязанные реакции, разворачивающиеся во времени с определенной последовательностью, определяемой глубиной коммуникативного взаимодействия клиента и психотерапевта. Особенностью переноса и контрпереноса в арт-терапевтической работе является то, что:

- 1) перенос проявляется не только в эмоциональных реакциях, фантазиях, особенностях поведения и высказываний клиента, но и в его изобразительной деятельности и характеристиках создаваемых им образов;
- 2) контрперенос вызывается как особенностями поведения и высказываний клиента, так и стилем и особенностями его изобразительной деятельности и характером создаваемых им образов (Копытин А., 1999).

Таким образом, изобразительные материалы и создаваемая клиентом художественная продукция, являясь основной частью «психотерапевтического пространства» — той системы, в которой формируются и развиваются психотерапевтические отношения, — приобретают особую значимость как дополнительный фактор переноса и контрпереноса. Они становятся также специфическим объектом для проекции переживаний клиента, с одной стороны, и проективной идентификации психотерапевта с переживаниями клиента — с другой.

Указывая на то, что рисунки клиента иногда могут отражать перенос, Д. Шаверьен в то же время полагает, что в разных рисунках это происходит по-разному. Если «диаграмматические» образы всего лишь обозначают связанные с переносом чувства пациента, то «воплощенные образы» их непосредственно отражают и аккумулируют: «Когда рисунок воплощает чувства и пациент начинает активно взаимодействовать с образом, становятся возможными психические изменения посредством самого рисунка. Это напоминает перенос на психотерапевта, но в данном случае в фокусе переноса находится уже сам рисунок» (Schaverien, 1987. P. 80).

Кроме этого, психотерапевт должен постоянно анализировать свои чувства, возникающие в ходе общения с клиентом и вызванные в том числе создаваемой им изобразительной продукцией. Для понимания переноса и контрпереноса в арт-терапевтической работе большое значение имеет представление о ролевых отношениях клиента и психотерапевта. Представители психодинамического направления в арт-терапии чаще всего основываются на представлении о том, что отношения клиента и психотерапевта отражают отношения матери и ребенка, поскольку арт-терапевтическая ситуация во многом воссоздает среду «первичной материнской заботы», в которой изобразительные материалы выступают в качестве «транзитных объектов». Учитывается и то, что коммуникация между клиентом и психотерапевтом в арт-терапевтическом процессе осуществляется в значительной степени на невербальном уровне. В то же время было бы ошибочно сводить ролевые отношения клиента и психотерапевта к отношениям матери и ребенка. Очевидно, что их отношения заключают в себе неограниченные ролевые возможности, что позволяет, например, психотерапевту использовать контрперенос как индикатор оценки состояния и потребностей клиента, а перенос — как предпосылку лечебно-коррекционного воздействия на клиента.

Несмотря на то что психодинамический подход во многих странах, в том числе в тех, где сложились наиболее сильные авторитетные школы арт-терапии, продолжает выступать в качестве одной из основных моделей арт-терапевтической практики, в последние годы все чаще указывается на то, что он сдерживает дальнейшее развитие арт-терапии. Очевидно, что, вступая в психотерапевтические отношения, клиент и специалист привносят в них не только опыт детства и своих отношений с наиболее близкими и значимыми для них людьми, но и опыт социализации и своих отношений с широким кругом лиц, с которыми они так или иначе связаны. Использование социальной теории позволяет лучше понять, каким образом социальный опыт клиента и психотерапевта влияет на их отношения и динамику

арт-терапевтического процесса. «При этом, — пишет Тауссинг (Taussing, 1988), — клиент воспринимается не как отдельно взятый невротик, но как лицо, испытывающее на себе влияние определенных социальных норм, которые могут иметь иррациональный, неконструктивный или негативный характер. При таком подходе клиенты могут получить для себя немало ценного благодаря ясному пониманию своего положения в обществе. В рамках такой социокультурной, или социальной, арт-терапии бессознательное выступает в качестве метафоры, а симптомы — в качестве „знаков“ социальных отношений, принимаемых за естественные или биологические процессы» (Taussing, 1980). Следует признать, что создаваемая клиентом художественная продукция, опосредуя его отношения с психотерапевтом, так или иначе тоже является частью этих систем. В каждый момент арт-терапевтического процесса содержание изобразительной продукции является продуктом взаимодействия клиента, психотерапевта и арт-терапевтического пространства — разнообразных и так или иначе влияющих друг на друга культурных текстов. При этом культурные тексты являются не только средством отражения смысла изобразительной продукции и отношений клиента и психотерапевта, но и инструментом создания новых смыслов и реальности, а точнее, множества «виртуальных» реальностей, часто вовсе не зависимых друг от друга.

Психотерапевтические отношения невозможно рассматривать в отрыве от той системы этических норм и установок, которые их регулируют и являются факторами создания «безопасного психотерапевтического пространства». На сегодняшний день в тех странах, где арт-терапия признана самостоятельной дисциплиной, арт-терапевты ориентируются на специальные кодексы этических норм и принципов профессиональной деятельности. Эти кодексы во многое повторяют те, которые регулируют деятельность психотерапевтов и психологов-консультантов, в частности этический кодекс Европейской ассоциации психотерапии (*European Association for Psychotherapy*, 1999) и этический

кодекс Европейской ассоциации консультирования (*European Association for Counseling*, 1999). Это относится, например, к признанию того, что:

- 1) арт-терапевт в своей деятельности руководствуется прежде всего интересами клиента (пункт 1.4. Этического кодекса Британской ассоциации арт-терапевтов);
- 2) он не допускает дискриминации клиентов на основе их расовой, классовой, культурной, половой принадлежности, их семейного положения, физического или психического статуса, вероисповедания, сексуальной ориентации и возраста (пункт 1.3);
- 3) он строго соблюдает конфиденциальность в своих отношениях с клиентом (пункт 1.7);
- 4) его профессиональный уровень и готовность к психотерапевтической работе регулярно оцениваются в ходе контрольных проверок.

Вместе с тем в этических кодексах арт-терапевтов содержится ряд положений, которых нет в названных этических кодексах психотерапевтов и психологов-консультантов, но которые имеют большое значение для арт-терапевтической деятельности. Таковым, в частности, можно считать пункт 1.7 этого же кодекса, гласящий, что арт-терапевт, желающий использовать любой полученный в ходе работы с клиентом вербальный, изобразительный или письменный материал с целью научных исследований, образования, публикации или экспонирования, должен получить на это согласие клиента, известив его о целях использования материала; психотерапевт должен в дальнейшем соблюдать анонимность клиента и не привлекать созданные клиентом работы для продажи и получения от этого личной выгоды (ВААТ, 1994).

Современные специалисты по арт-терапии действуют в «многомерной реальности» психотерапевтических отношений, связанной как с их собственной внутренней реальностью, так и с динамично изменяющейся внешней реальностью. Они должны сохранять высокую степень открытости.

1. **Клиент:** биопсихосоматический статус; темперамент; установки; личностные особенности и проблемы; мировоззрение и самосознание (в том числе аксиологические, этологические, эпистемологические, логические, онтологические аспекты самосознания, способы восприятия пространства и времени, образ «Я»); опыт предыдущей психотерапевтической работы; культурный опыт; иптерноризованные нормы и ценности.
2. **Психотерапевт:** то же, что и у клиента, плюс профессиональные умения, опыт и теоретические взгляды.
3. **Вовлеченный независимый наблюдатель в трех позициях наблюдения:** то же, что и у психотерапевта, плюс различные модели описания и анализа наблюдаемых в психотерапевтических отношениях феноменов (системная, психодинамическая, обсервационная, групповая, бихевиоральная, кросс-теоретическая (эклектическая), социально-ролевая и другие модели).



Психотерапевтические отношения арт-терапии и различные влияющие на них факторы:

..... личные границы;

———— границы психотерапевтического пространства

Как видно на рисунке, психотерапевтические отношения строятся в психотерапевтическом пространстве, обладающем своими границами, отделяющими клиента и психотерапевта от внешнего профессионального, семейного и социального окружения. В то же время эти границы проницаемы, что позволяет наряду с другими системными признаками считать психотерапевтические отношения открытой динамической системой.

Клиент и психотерапевт являются основными элементами данной системы, взаимодействующими друг с другом как напрямую, так и посредством изобразительных материалов и обладающими личными границами, степень открытости которых может быть различной. Между клиентом, психотерапевтом и изобразительными материалами/продукцией имеется обратная связь.

Кроме того, обратная связь имеется между клиентом и психотерапевтом и их внешним окружением, а также «вовлеченным, независимым наблюдателем» (в качестве которого могут выступать, например, исследователь или супервизор (инспектор)). На рисунке также показаны межличностные границы, связанные с ролевыми аспектами и структурой психотерапевтических отношений и проявляющиеся, например, в наличии так называемой «психотерапевтической дистанции» (либо в позиции «вовлеченного независимого наблюдателя»).

Таким образом, психотерапевтические отношения выступают в качестве важнейшего фактора лечебного воздействия в арт-терапии. Несмотря на то что представители ее различных направлений обосновывают его действие по-разному, все они признают его решающее влияние на течение и результаты арт-терапевтического процесса. На психотерапевтические отношения в арт-терапии оказывают влияние различные внешние и внутренние факторы. К первым относятся профессиональное, семейное и более широкое социальное окружение клиента и психотерапевта. Ко вторым — их индивидуальные особенности, самосознание и мировоззрение, мотивации, установки, ожидания, опыт

предшествующей психотерапевтической работы, культурный опыт, интериоризованные нормы и данности.

Применение новых подходов к описанию и анализу психотерапевтических отношений, в том числе связанных с включением в «психотерапевтическое пространство» «вовлеченного независимого наблюдателя» и использованием различных моделей описания и анализа наблюдаемых феноменов, может многое дать для дальнейшего развития теории и практики арт-терапии.

ФАКТОР ИНТЕРПРЕТАЦИИ И ВЕРБАЛЬНОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ

Интерпретация и вербальная обратная связь являются третьим основным фактором психотерапевтического воздействия в арт-терапии. Роль этого фактора может быть различна в зависимости от индивидуальных особенностей клиента, в том числе его способности к вербализации своих чувств и мыслей, а также от тех подходов и моделей работы, которых придерживается специалист. Столь же различными могут быть и конкретные формы вербального обсуждения изобразительной деятельности и продукции клиента и других аспектов арт-терапевтического процесса. Как бы то ни было, их основная задача заключается в том, чтобы помочь клиенту в осознании содержания своего внутреннего мира и их связи с системой его отношений.

В целом можно говорить о постепенном повышении роли интерпретации и вербальной обратной связи в процессе становления и развития арт-терапии и все более активного использования арт-терапевтами достижений вербальной психотерапии. Интерпретация связана с наблюдением клиента за своим поведением и его рефлексией собственных потребностей и переживаний. Арт-терапия как метод предполагает использование тех или иных приемов, направленных на обучение клиента видению в своей изобразительной продукции некоего смысла, осознанию ее связей со своим внутренним опытом, и все

это — при возможно более точном вербальном описании (Betensky, 1995).

Многие виды интерпретации и вербальной обратной связи можно отнести к «интервенциям, направленным на смыслообразование». С точки же зрения системного подхода различные виды вербального обсуждения связаны с использованием энергоинформационного обмена между клиентом и психотерапевтом, рассматривающегося в качестве одного из отличительных свойств открытых развивающихся систем и тесно связанного с процессом их прогрессивной дифференциации.

Интерпретация и вербальная обратная связь неотделимы от психотерапевтических отношений и реализуются главным образом посредством диалога клиента и психотерапевта. В то же время интерпретация, рефлексия и осознание клиентом содержания своего внутреннего мира и изобразительной продукции в какой-то мере возможны вне психотерапевтических отношений, в силу увеличения внутриспсихической дистанции и развития у него способности к ведению внутреннего диалога и художественных описаний и иных видов творческой работы на основе создаваемых им образов (Бетенски Мала, 2002).

Пытаясь обосновать телесообразность вербальной обратной связи в арт-терапевтическом процессе, Р. Гудман (1999) указывает на то, что арт-терапия дает клиенту возможность одновременно выступать в качестве «свидетеля» и «непосредственного участника» изобразительного процесса и проводить рефлексии своего травматичного опыта, переводя информацию с эмоционального уровня на когнитивный уровень.

На используемые в арт-терапии формы интерпретаций в значительной мере повлияли психоанализ и аналитическая психология Юнга. Многие западные психотерапевты до сих пор при обсуждении с клиентом его изобразительной продукции используют технику «свободных ассоциаций», стремясь получить от клиента как можно более детализированный отчет о тех ассоциациях, которые вызывают

у него созданные им образы, о каких событиях прошлого и настоящего они ему напоминают, какие мифологические или культуральные представления они затрагивают и т. д.

Большинство арт-терапевтов избегают прямых интерпретаций изобразительной продукции клиента, считая, что это может блокировать у клиента желание и способность самостоятельно доходить до осознания ее содержания, а также чревато проекцией на изобразительную продукцию клиента их собственных потребностей и переживаний. Тем не менее при определенных обстоятельствах психотерапевт может вербализовать в своем общении с клиентом собственные чувства, связанные с изобразительной продукцией клиента, что способствует установлению и поддержанию эмоционального резонанса, активизации психотерапевтического диалога.

В большинстве случаев при проведении обсуждения изобразительной продукции клиента арт-терапевты используют либо вопросы, либо так называемые открытые утверждения, дающие клиенту возможность завершить их так, как ему захочется, и оставляющие ему определенную свободу выбора. Как правило, задаваемые психотерапевтом вопросы направлены на то, чтобы дать клиенту возможность рассказать о ней так, как он считает нужным; прокомментировать различные части рисунка и изображенные на нем предметы и персонажи; привести свои ассоциации с цветом, а также рассказать о том, как, по мнению клиента, его работа связана с его жизненной ситуацией.

Чем шире круг ассоциаций клиента, связанных с рисунком и процессом его создания, а также данных о состоянии и системе отношений, которые попадают в поле зрения специалиста и клиента в ходе обсуждения, тем вероятнее осознание клиентом содержания своей изобразительной продукции и ее связи со своим внутренним миром, отношениями с психотерапевтом и другими людьми. Следует учесть, что каждому клиенту присущи индивидуальный темп работы и разная степень готовности к установлению ассоциативных связей. Вполне возможно,

что они будут возникать у него постепенно, психотерапевту не следует торопить клиента, пытаясь вытянуть из него все новые и новые ассоциации и признания.

Большое значение может иметь обсуждение целой серии работ, созданных клиентом за определенное время. При этом стоит обратить внимание на наличие в его изобразительной продукции сквозных тем или элементов, а также на их связь с его переживаниями и теми событиями, которые происходили в его жизни за этот период. Во многих случаях подобные обсуждения могут служить важным средством интеграции опыта и осознания, произошедших в мироощущении клиента изменений. Очевидно, что при проведении обсуждений психотерапевт будет задавать те вопросы, которые направлены на проверку имеющихся у него гипотез относительно существующих у клиента проблем или заболевания, его отношения к окружающим и самому себе и т. д.

Ни один даже самый квалифицированный и искренне исполняющий свой профессиональный долг специалист не застрахован от «навешивания» на своих клиентов тех образов и диагнозов, которые связаны с используемыми им формами профессионального дискурса. Единственной возможностью избежать этого является его способность к «деконструированию» этих форм профессионального дискурса и выходу за их пределы. Для этого он должен использовать контекстуальный анализ и множество ракурсов рассмотрения всего происходящего в арт-терапевтическом процессе и пытаться осмыслить культурные, социально-экономические, правовые, политические и институциональные основы своей деятельности, а также свои собственные взгляды, ценности и установки.

Несмотря на длительную практику использования различных видов обсуждения в арт-терапии, лишь в последнее время главным образом благодаря применению контекстуального анализа, социальной теории, теории культуры и различных приемов постмодернистского «деконструирования» специалисты в этой области начинают осознавать

то, что любые интерпретации и иные виды вербальной обратной связи так или иначе отражают господствующие в обществе отношения неравноправия и тесно связанные с ними формы культурного и профессионального дискурса.

Вербальная обратная связь и интерпретация в групповой арт-терапии направлены на то, чтобы помочь участникам группы (клиенту) осознать содержание своей изобразительной продукции и ее связь с содержанием своего внутреннего мира и системой отношений, в том числе отношений с другими участниками группы и ведущим (психотерапевтом). Ведущий группы, арт-терапевт выполняет при этом следующие функции:

- структурирует обсуждения, определяя регламент и порядок обмена членов группы своими мнениями;
- использует в случае необходимости собственные интерпретации и комментарии к изобразительной продукции членов группы, их поведению и высказываниям;
- является для членов группы источником разнообразной информации, помогает им расширить диапазон возможностей концептуализации своего опыта.

Использование в арт-терапии интерпретаций и вербальной обратной связи отличается от вербальной психотерапии тем, что предметом обсуждений чаще всего является изобразительная продукция, а также все то, что связано с процессом художественной экспрессии, — их ощущения, чувства, мысли, фантазии, невербальная экспрессия («язык тела») и т. д. При рассказе о своей продукции одним из участников группы, другие, как правило, воздерживаются от комментариев и оценок, но могут задавать вопросы автору. В конце сессии арт-терапевт может кратко резюмировать наиболее важные результаты сессии. Связанные с обсуждениями эффекты можно связать с четырьмя основными процессами: конфронтацией, прояснением, интерпретацией и проработкой.

Конфронтация связана с появлением у членов группы в ходе совместных обсуждений возможности выслушивать

мнения и высказывания других, наблюдать их реакции и узнавать в них свои свойства и проблемы. *Прояснения* можно определить как действия, которые направлены на анализ психических феноменов. При этом наиболее значимые детали должны быть отделены от всего второстепенного. *Проработка* связана с развитием в клиенте способности к самоанализу, пониманию своих внутренних конфликтов, объяснению мотивов и механизмов своего поведения и использованию разнообразных защитных механизмов. *Интерпретация* ориентирована на работу с неосознаваемым материалом, включая скрытые мотивации и конфликты, и на помощь клиенту в их осознании. Рассмотрим *феноменологический метод интерпретации в арт-терапии*. Основные принципы метода:

1. Свободная активность перед творческим процессом и непосредственное переживание.
2. Собственно творческий процесс и создание феномена.
3. Феноменологическое интуитивное познание:
 - визуальное представление;
 - дистанцирование;
 - процесс рассматривания, направленный на достижение интенционального видения.
4. Процедура «Что ты видишь?»:
 - феноменологическое описание;
 - исследование структуры и взаимосвязь компонентов и качество целостности;
 - феноменологическое связывание и интеграция (Бетенски М., 2002).

Смысл первого принципа — перед художественной работой с помощью свободной игровой активности клиенты осваивают процесс непосредственного переживания. Затем они переходят на вторую ступень — собственно художественную работу, известную в арт-терапии как творческий процесс. Третий принцип фокусируется на феномене завершенной художественной работы в процессе ее исследования посредством внимательного рассматривания и восприятия всего, что только доступно зрению. А смотреть,

чтобы увидеть, надо в тишине. На четвертом этапе клиент дает точное описание того, что он (она) видит во внешней стороне художественной работы. Затем следует направленное изучение структуры художественной работы, динамики компонентов и других характеристик. На данном этапе клиент начинает строить связи с личными смыслами, что ведет к интегративному пониманию всего процесса.

Первые два этапа присутствуют в практике большинства подходов. Основной вклад феноменологического метода заключается в третьем и четвертом принципах. Задавая вопрос «*Что ты видишь?*», арт-терапевт приглашает клиента описать, что они увидели в картине. В вопросе заключены три фундаментальных аспекта феноменологического подхода. Первый — важность индивидуального восприятия: *что ты видишь* (ты как создатель). Описание своей работы становится дорогой к его внутреннему миру. Второй аспект касается чувств клиента, кроме того, важно то, что его слушают, это означает начало доверия. И третье — *что ты видишь? Внимание фиксируется не на том, что видно клиенту в самом результате творческого самовыражения, а на том, что можно предположить исходя из установок теории. Катализатором являются вопросы арт-терапевта: «А что насчет...», или «Что еще ты видишь?»*

1.3. ПРОСТРАНСТВО АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Понятие пространства как одно из базовых в арт-терапии обычно рассматривается в двух аспектах. Во-первых, это та атмосфера, которая создается в процессе взаимодействия между психологом (арт-терапевтом, педагогом) и участниками арт-терапии на основе невербальной и вербальной коммуникации. Общий эмоциональный фон во многом определяется особенностями арт-терапевтических отношений. Во-вторых, это место, в котором происходит арт-терапевтический процесс, где хранятся изобразительные

средства, материалы, продукты творческой деятельности участников арт-терапии.

Имеется в виду физическое символическое пространство арт-терапевтического кабинета, которое образует особую, «целительную» среду взаимодействия — «фасилитирующую среду», по терминологии Д. Винникотта, К. Роджерса.

Каждый человек, приходящий в арт-терапевтический кабинет, использует его по-своему, устанавливая при этом уникальные отношения с арт-терапевтом (К. Кейз, Г. Диллей). В то же время наличие определенных границ обеспечивает возможность для сохранения необходимой дистанции между ним и остальными участниками.

Очевидно, что пространство должно обеспечивать высокую степень внутренней защищенности каждого вступающего в психотерапевтические отношения. Ведь именно этим определяется уровень доверия и открытости, необходимый для развития арт-терапевтического процесса. Утрата или угроза личному пространству вызывает по меньшей мере неприятные душевные переживания.

Школьный класс, в котором ученик постоянно занимает свое место, образует составляющую его личного пространства. К. Блага и М. Шебек, например, отмечают, что учителя зачастую не принимают во внимание указанный факт и пересаживают учащихся в соответствии со своими целями. Взрослые ведут себя так, будто пространство класса принадлежит именно им. Однако ребенок воспринимает место за партой как лично значимое, существенное. И если оно субъективно плохое (чужая парта), то у школьника нередко нарушается концентрация внимания, развиваются пассивность, безынициативность. На новом месте, как утверждают авторы, у него автоматически возникает ориентировочная реакция, словно «принятие» или «ощупывание» нового пространства. Следовательно, учитель, пересаживая учеников, должен предвидеть, что ребята начнут волноваться, болтать между собой или как-то иначе нарушать дисциплину. Таким образом, и ученик, и учитель нуждаются в определенной

стабильности окружающего мира для того, чтобы развивать свои способности и связи.

Сказанное в равной степени справедливо как в том случае, когда в школе организован постоянный арт-терапевтический кабинет, так и если для этой цели во внеучебное время приспособляется обычный класс. Важно, чтобы помещение для занятий каждый раз было бы одним и тем же (Лебедева Л., 2003).

Арт-терапевтический кабинет (постоянное помещение или школьный класс) должен быть достаточно просторным, состоять из нескольких условных зон.

1. «Рабочая зона»: места (стол и стул) для индивидуального творчества; столы для коллективной работы в малых группах. Общий стол (шкаф) для разнообразных изобразительных средств и материалов. Здесь же могут находиться песочница и емкость с глиной, используемые в некоторых арт-техниках.
2. «Чистая зона»: круг из стульев (кресел) — пространство для групповой коммуникации и обсуждения изобразительной продукции.
3. Свободное от мебели пространство с подходящим напольным покрытием для движения и танцев, игр, театрализации.
4. Персональное место для арт-терапевта, по возможности вне прямого поля зрения участников, в стороне.
5. Место для организации выставок творческих работ. Например, стена, где можно разместить изобразительные работы; столы, стеллажи, полки — для композиций из глины, природного материала. Кроме того, стены используются и для развешивания изобразительной продукции перед обсуждением.
6. «Хранилище» — надежное место для хранения индивидуальных папок с изобразительной продукцией участников арт-терапии, каждый из которых должен быть уверен, что его творчество не станет предметом всеобщего обсуждения или иных манипуляций без его личного на то согласия.

Если кабинет предназначен только для младших школьников, в нем можно устроить «кукольный дом», разместить разнообразные игрушки (для куклотерапии), коробки — «квартиры», «дома». Из специального оборудования желательно наличие раковины и водопроводной воды, так как в работе используются краски, гуашь, глина, песок, грим и другие изобразительные средства.

Арт-терапевтический кабинет является не только реальным физическим пространством, но и пространством символическим, в котором каждый элемент может иметь свои скрытые смыслы и функции. Поэтому важно детально продумать эстетическое оформление кабинета. Известна, в частности, особая восприимчивость некоторых людей к предметам интерьера (репродукциям, цвету мебели, стен, обоев и др.). Любая деталь может сыграть как позитивную, так и негативную роль в арт-терапевтическом процессе.

Расположение мебели должно при необходимости легко изменяться, чтобы каждый участник мог занять место в соответствии со своими предпочтениями, и тем самым обозначить «персональную территорию» как элемент индивидуального арт-терапевтического пространства. К тому же способность предметно-пространственной среды к самым разнообразным, порой неожиданным трансформациям стимулирует творческую активность.

Обычно за каждым участником закрепляется выбранное им рабочее место и набор необходимых материалов, что важно по нескольким причинам.

Во-первых, и пространство, и предметы, находящиеся в нем, становятся для субъекта собственной, безопасной, комфортной и привычной территорией. Постепенно складывается устойчивая система ассоциаций и реагирования на привычные условия. Во-вторых, это вызвано необходимостью поддержания относительного порядка в арт-терапевтическом кабинете, особенно в работе с младшими школьниками. Тем более что детям позволено вести себя совершенно свободно и пользоваться материалами как они хотят. Как отмечают К. Кейз и Т. Даллей, если ребенок

что-либо запачкает в кабинете, это будет восприниматься как созданный им самим беспорядок. Это чувство резко контрастирует с привычным ощущением общего беспорядка в детском коллективе. Таким образом, ребенок будет учиться создавать порядок из хаоса, реализуя свои творческие возможности.

Все пространство арт-терапевтического кабинета авторы называют «творческой ареной», на которой ребенок может преодолеть свои психические травмы и зажечь искрой творчества. Благодаря занятиям он обретает уверенность в себе, а это, соответственно, позволяет ему решать проблемы, связанные с обучением, общением с членами своей семьи и сверстниками.

Понятно, что само помещение должно соответствовать общепринятым санитарно-гигиеническим и физиологическим нормам (требования к освещению, температуре и др.), быть комфортным, защищенным от шума, звонков, вибрации, разнообразных посторонних запахов (краски, пищи) и других неблагоприятных отвлекающих факторов.

В зарубежной арт-терапевтической практике используются кабинеты разных типов:

- кабинет-студия;
- кабинет для индивидуальной работы;
- кабинет для групповой интерактивной работы;
- арт-терапевтическое отделение и кабинет универсального назначения.

Некоторые современные кабинеты для групповой интерактивной арт-терапевтической работы снабжены необходимой техникой для аудио- и видеозаписи разных этапов сессии. Другими значимыми составляющими арт-терапевтического пространства являются изобразительные средства и материалы: карандаши, фломастеры, краски, гуашь, восковые мелки, пастель, соус, сангина, художественный уголь, кисти, палитра, баночки с водой, губка, бумага разных форматов, цветов и оттенков, различной плотности и текстуры, картон, фольга, клей, скотч, ножницы, нитки, веревки. Для коллажей понадобятся старые

журналы, открытки, репродукции, фотографии. На некоторых занятиях используются ткани, глина, пластилин, специальное тесто, мел, песок с миниатюрными фигурками, дерево, природный, поделочные и иные материалы для создания объемных композиций (Лебедева Л., 2003).

В драматизации на заключительных занятиях курса арт-терапии могут потребоваться грим, свечи, костюмы, музыкальные инструменты. Специалисты отмечают особую важность понимания специфики и осмысленного применения тех или иных изобразительных средств, материалов в зависимости от ситуации, проблемы человека или группы. Каждый изобразительный материал задает определенный диапазон возможных способов действия с ним, стимулирует субъект к различным видам деятельности и до некоторой степени позволяет управлять его активностью.

Для снятия тревожности, связанной с рисованием, подходят техники журнального фотоколлажа, аппликаций, создания различных композиций. Картинки, фотографии из журналов, природный материал, те или иные предметы помогают создать задуманные образы, точнее изобразить желаемое в особенности тем людям, которые переживают из-за неумения рисовать. К тому же готовые объекты либо изображения являются для человека не столь личными и значимыми, как его собственный изобразительный продукт. Поэтому такая работа создает необходимое для тревожных людей чувство защищенности и достаточную степень безопасности в арт-терапевтическом процессе.

Различия в физических свойствах материалов позволяют разнообразить формы манипуляций с ними для решения определенных проблем. Например, смешивание и разбрызгивание красок, размазывание по поверхности пластилина используется в работе с детьми, пережившими травматические ситуации с целью восстановления их психической чувствительности.

Пластилин, глина, специальное тесто в наибольшей степени подходят для работы с агрессией, различными фобиями, фрустрациями. Преимущество простого карандаша

заключается в возможности многократно перерисовывать задуманное, так как нетрудно стереть изображение.

Краски «провоцируют» спонтанность в изобразительной деятельности, помогают человеку более ярко и открыто проявить разнообразные эмоции, исследовать собственные переживания. Так, в работе с гиперактивными и расторможенными детьми не рекомендуется использовать материалы, стимулирующие ненаправленную активность ребенка, которая легко может перерасти в агрессивное поведение. Более уместно предложить таким детям материалы, требующие структурирования деятельности, координации, самоконтроля работы. Напротив, замкнутым, эмоционально зажатым, тревожным детям более полезны материалы, требующие широких свободных движений, включающих все тело, а именно: гуашь, краски, большие кисти, валики, листы бумаги форматов А2, А3 или специально прикрепленные на стенах обои (обратная сторона), рисование мелом на широкой доске, полу, асфальте.

Различаются также способы работы с художественными материалами. Дети в зависимости от индивидуальных особенностей и конкретной ситуации могут демонстрировать различную степень активности, выбирая тот или иной способ.

1. Манипуляции с целью исследования физических свойств материала.
2. Деструктивное поведение, проявляющееся в разрушительных действиях (ребенок рвет бумагу, портит карандаши, фломастеры, разливает воду, краску и т. д.).
3. Стереотипное воспроизведение одних и тех же рисунков, действий.
4. Рисование графических пиктограмм.
5. Создание художественных образов, отвечающих потребности ребенка в самовыражении и коммуникации с окружающими (Э. Крамер).

Очевидно, что последний из названных способов и является предпочтительным.

Еще один важный момент эффективного арт-терапевтического взаимодействия — правила поведения в кабинете.

Большинство авторов отмечают необходимость четкого разграничения предпочтительных и недопустимых действий. Каждый участник арт-терапии любого возраста должен знать о возможности свободного использования всяких изобразительных материалов и средств с целью сотворения из них всего, что хочется. При этом результаты этой изобразительной деятельности не будут оцениваться с позиций эстетических достоинств. Арт-терапевт также может объяснить, что вовсе не обязательно сразу что-либо изображать. Приветствуется каждая попытка отразить свои чувства и мысли в той или иной художественной форме, в любой момент, когда человек будет готов это сделать.

Сказанное является дополнительным фактором в создании атмосферы свободы и защищенности для участника занятия, а также в восприятии им арт-терапевтической ситуации как игровой, позволяющей свободно манипулировать материалами, образами, ролями. Это в какой-то мере напоминает ситуацию детства, когда рисование или лепка не воспринимались как нечто обязательное и необходимое.

Важно подчеркнуть, что при организации работы в арт-терапевтическом кабинете должна также учитываться потребность ребенка (взрослого) в автономности, возможности индивидуальной работы в условиях группы. Разрешается свободный вход и выход участников, если это никому не мешает и не вредит «лечебному» процессу. Тем не менее при такой высокой степени свободы участники занятий должны понимать и принимать следующие ограничения:

- нельзя преднамеренно портить работы других членов группы, изобразительные материалы, оборудование, предметы интерьера;
- запрещается совершать действия и поступки, которые могут принести физическую или психологическую боль кому-либо из участников и арт-терапевту.

Итак, специальным образом организованное пространство позволяет создать необходимую для эффективного арт-терапевтического процесса атмосферу доброжелательности и безопасности, что, несомненно, влияет на качество ожидаемых результатов.

МОДЕЛЬ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ СЕССИИ (ЗАНЯТИЯ) В ИНДИВИДУАЛЬНОЙ РАБОТЕ

Структурной единицей индивидуальной арт-терапевтической работы является сессия. Этим термином принято описывать период отдельного арт-терапевтического взаимодействия, то есть каждую встречу арт-терапевта с одним клиентом. Формальная сторона арт-терапевтического процесса представлена определенным числом сессий (занятий).

Однако такие занятия заметно отличаются от школьных уроков рисования. Это связано, как отмечает В. Беккер-Глош, не только с возможностью творческого самовыражения человека в условиях контакта со специалистом, но и с тем, что в арт-терапевтической работе изобразительная продукция обретает символическое измерение. Согласно К. Рудестаму, в отличие от тщательно организованной деятельности по обучению рисованию или рукоделию, такие занятия носят спонтанный характер. Причем специальная подготовка и художественные таланты участников при использовании изобразительного искусства в качестве терапевтического средства не имеют никакого значения. В арт-терапии важен творческий акт как таковой, а также особенности внутреннего мира творца, которые выявляются при осуществлении этого акта.

Считается, что руководители групп должны поощрять участников выражать внутренние переживания по возможности более произвольно и спонтанно, не беспокоиться о художественных достоинствах своих работ. Сказанное особенно важно в аспекте формирования адекватных представлений о сущности арт-терапевтического занятия.

Сравнивая их с традиционными формами обучения изобразительному искусству, нетрудно заметить различия.

1. Не совпадают цели. Главное на уроках рисования — научить школьника основам изобразительной деятельности. Причем знания, умения, навыки оцениваются в баллах и должны соответствовать определенным для данного возрастного периода нормативам.

В процессе проведения арт-терапевтических занятий преследуются основные цели — психотерапевтическая и коррекционная в сочетании с косвенной диагностикой. (Отметки за работу не ставятся).

Не применяются также оценочные суждения в плане: красиво — некрасиво, похоже — непохоже, правильно — неправильно и т. п. Искренность, открытость, спонтанность в выражении собственных чувств и переживаний, индивидуальный стиль самовыражения представляют большую ценность, нежели эстетическая сторона продукта изобразительной деятельности. Не следует оценивать и сравнивать результаты работ еще и потому, что всем людям свойственно меняться, а эти изменения отражаются в художественном творчестве.

2. На уроках содержание и порядок деятельности учащихся задается и строго контролируется учителем.

Арт-терапия предоставляет высокую степень свободы и самостоятельности. Так, участник определяет замысел, форму, композиционное, цветовое и тональное решение, изобразительные материалы по своему желанию в соответствии с выбранной темой, самостоятельно контролирует последовательность действий и работу в целом. За каждым человеком остается право выбирать меру участия во взаимодействии.

Важно, подчеркивают Н. Жвиташвили и О. Платонова, создавать определенную атмосферу, безопасную для обращения к сокровенным переживаниям и чувствам: не интерпретировать рисунки детей и не оценивать их по ступки. Принимать плачущими или агрессивными, предоставлять им право на молчание и право выбора, то есть

сопровождать в трудном путешествии к истокам самого себя. Это необходимые условия для арт-терапевтического процесса как пути к установлению отношений. Творчество, как известно, само по себе обладает целительной силой.

3. Заметно отличается стиль общения, методы и приемы воспитательного взаимодействия. Психолог (педагог) на арт-терапевтических занятиях — равноправный партнер, «фасилитатор», по К. Роджерсу (англ. *facilitate* — облегчать, продвигать).

Арт-терапевтические техники направлены на достижение желаемых изменений в психологическом самоощущении, эмоциональную поддержку, выработку гуманно-ориентированных моделей поведения. При гуманистической позиции быстрее устанавливаются отношения доверия, взаимного принятия. Благодаря механизму взаимоотражения (зеркальности) можно воспитывать у ребенка доброжелательность, терпимость, эмпатию, другие положительные качества, которые взрослый сам проявляет по отношению к детям (Н. Е. Щуркова и др.).

4. Основные частные принципы арт-терапевтического взаимодействия созвучны гуманистической теории конгруэнтной коммуникации:

- 1) поддерживать в ребенке его чувство собственного достоинства и позитивный образ «Я»;
- 2) говорить о ситуации, поступке и его последствиях, а не о личности и характере самого ребенка;
- 3) отмечать изменения в личностном росте посредством сравнения ребенка с самим собой, а не с другими детьми;
- 4) не применять негативных оценочных суждений, отрицательного программирования, не навешивать ярлыки;
- 5) не навязывать ребенку способов деятельности и поведения вопреки его желанию;
- 6) принимать и одобрять все продукты творческой деятельности ребенка независимо от содержания, формы, качества.

Естественная спонтанность, экспрессия, отсутствие ролевой маски помогают (по закону иррадиации эмоций) вызвать соответствующую эмоциональную реакцию участников занятия. При этом психолог (арт-терапевт) разделяет с каждым участником ответственность за развитие его личности, за изменения в его внутреннем мире, в мыслях, чувствах, желаниях, переживаниях, действиях. Арт-терапевт не формирует личность, стараясь «отлить» заранее задуманную форму, а помогает открыть в себе положительное, что прежде могло быть искажено, скрытно (К. Роджерс).

Теоретические основания логично сформулировать в виде правил для психолога (арт-терапевта, учителя):

- в арт-терапевтическом процессе неприемлемы команды, указания, требования, принуждения;
- в арт-терапии принимаются и заслуживают одобрения все продукты творческой изобразительной деятельности независимо от их содержания, формы, эстетичности вида;
- в арт-терапии принят запрет на сравнительные и оценивающие суждения, отметки, критику, наказания.

Участник арт-терапевтического занятия (ребенок, подросток, взрослый):

- может выбирать подходящие для него виды и содержание творческой деятельности, изобразительные материалы, а также работать в собственном темпе;
- вправе отказаться от выполнения некоторых заданий, открытой вербализации чувств и переживаний, коллективного обсуждения («включенность» в групповую коммуникацию во многом определяется этикой и мастерством психолога);
- имеет право просто наблюдать за деятельностью группы или заниматься чем-либо по желанию, если это не противоречит социальным и групповым нормам.

Таким образом, арт-терапия позволяет каждому оставаться самим собой, не испытывать неловкости, стыда, обиды от сравнения с другими, более успешными, на его

взгляд, участниками группы, продвигаться в развитии сообразно своей природе (Лебедева Л., 2003).

Арт-терапевтические занятия (сессии) могут быть неструктурированными и структурированными. Для первых характерна высокая степень свободы выбора участниками не только материалов, изобразительных средств, инструментов, но также и самой темы творческой работы. Структурированные занятия приоритетны для тематически-ориентированной арт-терапии, отличаются определением темы и/или изобразительных средств. Содержание, способ воплощения задуманного, темп творческой деятельности определяются каждым самостоятельно. Это наряду с терапевтическими целями имеет диагностическую значимость.

В структуре арт-терапевтического занятия логично выделить две основные части. Одна — невербальная, творческая, неструктурированная. Основное средство самовыражения — изобразительная деятельность (рисунок, живопись). Используются разнообразные механизмы невербального самовыражения и визуальной коммуникации. Другая часть — вербальная, апперцептивная и формально более структурированная. Она предполагает словесное обсуждение, а также интерпретацию нарисованных объектов и возникших ассоциаций. Используются механизмы невербального самовыражения и визуальной коммуникации. Таким образом, члены группы передвигаются от исследования своих внутренних переживаний и ощущений к рассмотрению себя в пространстве, во времени и в отношениях с другими.

1.4. ФОРМЫ ГРУППОВОЙ АРТ-ТЕРАПИИ

Основные отличия групповой арт-терапии от индивидуальной работы заключается в том, что работа в группе предполагает особую, «демократическую» атмосферу, связанную с равенством прав и ответственности участников группы, а также их меньшей зависимости от

психотерапевта. Кроме этого, требует определенных коммуникативных навыков и способности адаптироваться к групповым нормам и характеризуется, с одной стороны, наличием периодов погружения членов группы в свой мир, связанный с индивидуальной изобразительной работой и, с другой стороны, наличием периодов их тесного взаимодействия друг с другом.

На сегодняшний день используются три основные формы групповой арт-терапии:

- 1) студийная открытая группа;
- 2) динамическая (аналитическая) группа;
- 3) тематическая группа.

Занятия, проводящиеся в группе (классе) имеют ряд преимуществ:

1. Преимущество психологической работы в группе в том, что групповой опыт бросает вызов мифу об уникальности проблемы. Осознание того, что другие люди тоже испытывают подобные эмоции и имеют схожие переживания, придает сил, особенно если люди, понимающие их переживания, являются их сверстниками.
2. Групповая работа предлагает подросткам руководство взрослого, в котором они нуждаются, и в то же время предоставляет им независимость и дает возможность действовать самостоятельно. В группе моделируется система взаимоотношений и взаимосвязей, характерная для реальной жизни, отражая таким образом общество в миниатюре.
3. В группе участники имеют возможность получения обратной связи и поддержки от участников со схожими проблемами. Под обратной связью в общении понимаются процесс и результат получения информации о состояниях партнера по общению и о его восприятии поведения субъекта.
4. Работа в группе — полигон для отработки новых социальных навыков. Это возможность получить новые социальные навыки — как теоретические, так

и практические. Это возможность экспериментировать с различными стилями отношений среди равных партнеров, обучаться новым умениям, «примерять» новые модели поведения, научиться относиться к себе и другим по-новому — и все это в атмосфере принятия и поддержки.

5. Взаимодействие в группе часто создает эмоциональное напряжение, которое помогает прояснить психологические проблемы каждого, облегчает выражение эмоций. Участники могут идентифицировать себя с другими, «сыграть» роль другого для лучшего понимания себя. Группа в большей степени, чем индивидуальная работа, помогает процессам самораскрытия, самоисследования и самопознания, так как иначе, чем через других людей, это в полной мере невозможно (Копытин А. И., 2003).

Потому что, не зная себя, трудно разбираться в том, что с тобой происходит, почему так или иначе складывается твоя жизнь, чем вызвано то или иное отношение к тебе окружающих и твое отношение к ним. Не зная себя, сложно определить свои сильные и слабые стороны, трудно создавать самого себя, влиять на свою собственную жизнь.

СТУДИЙНАЯ ОТКРЫТАЯ ГРУППА

Слово «открытая» означает, что она, как правило, не имеет постоянного состава. На любом этапе работы к группе могут присоединяться новые участники и в любое время прекратить свои посещения группы. Студийную группу можно определить как «неструктурированную». Занятия проводятся в специально оборудованных кабинетах — студиях. Правила поведения членов группы предполагает необходимость соблюдения тишины и уважения «личного пространства» других. Это означает, что они не должны вмешиваться в процесс художественного творчества других, находящихся рядом с ними людей,

и не должны давать своих оценок их работам. Участники группы могут работать в различном темпе и отличаться разной степенью готовности к «свободному художественному самовыражению», и специалист/педагог должен проявлять гибкость, оказывая в случае необходимости индивидуальную помощь, которая заключается в структурировании их действий, фасилитации эмоциональной экспрессии, эмоциональной поддержке и т. д. Это помогает участникам группы ощутить себя в безопасности, справиться с тревогой и неуверенностью и перейти к инициативной работе. Специалист/педагог контролирует поведение участников и при наличии у кого-либо из них проявлений делает замечания и может удалить из группы. Студийная работа предполагает свободную демократичную атмосферу и использование специалистом недирективного подхода. Частота и продолжительность сессий при использовании этой формы групповой арт-терапии могут быть различными, так же как и длительность цикла. Гибкость временных границ при этой форме арт-терапии позволяет наряду с долгосрочной работой применять ее в виде краткосрочных курсов.

Студийная арт-терапевтическая группа может быть удачной формой работы с детьми. Дети быстро идентифицируют себя с группой и, приходя сюда в определенный час и день, вскоре погружаются в индивидуальную работу над своей, отражающей его проблемы темой. Арт-терапевт перемещается от одного ребенка к другому, останавливаясь, разговаривает с детьми. Дети могут образовывать пары и мелкие группки, создавая хорошую рабочую атмосферу высокой терпимости к каждому, что позволяет большинству из них успешно завершать свою работу. Такая группа может быть ценной для развития социальных навыков детей, поскольку они чутко воспринимают модель отношений и терпимости к различиям, которую демонстрирует арт-терапевт. Каждый из них имеет возможность выразить свои проблемы и переживания в безопасной атмосфере группы. То высокое доверие, которое при этом

формируется, позволяет детям спокойно воспринимать индивидуальные различия, приходиться к взаимопониманию и помогать друг другу.

Основным фактором психотерапевтического воздействия является художественная экспрессия, фактор отношений и вербальной обратной связи используется в значительно меньшей степени, что отражается на динамике арт-терапевтического процесса и его результатах. Психотерапевтические эффекты связаны главным образом с отвлекающим, седативным, активизирующим или катарсическим воздействием художественного творчества. В рамках образовательного пространства такая группа возможно проведение занятий в форме факультатива для коррекционных классов.

ДИНАМИЧЕСКАЯ (АНАЛИТИЧЕСКАЯ) ЗАКРЫТАЯ ГРУППА

Слово «закрытая» в названии этой группы означает, что на протяжении всего процесса работы состав ее участников остается постоянным. Динамической (аналитической) она называется в связи с тем, что на развитие этой формы групповой арт-терапии большое влияние оказал психодинамический подход. Динамическая группа является комплексной формой работы, сочетающей в себе как индивидуальную, так и совместную изобразительную деятельность членов группы, а также их вербальную коммуникацию. Вербальная коммуникация может осуществляться как в рамках групповых дискуссий, так и в ходе изобразительной работы и иных видов деятельности членов группы — игр, драматических постановок, ролевых диалогов, других упражнений. В ходе сессии участники группы могут неоднократно переходить от глубокого погружения в изобразительную деятельность к активному взаимодействию как с ведущим, так и друг с другом.

В динамической группе быстро формируется определенная культура, проявляющаяся не только в действиях

и высказываниях ее участников, но и в создаваемых ими художественных образах. В художественной экспрессии также хорошо заметен стадийный характер. В некоторых случаях возникает необходимость «удерживания» чувств участников группы в границах психотерапевтического пространства и соблюдении определенной «техники безопасности». Основными факторами при этом являются:

- глубокая личная психологическая подготовка и высокий уровень профессионализма ведущего, что позволяет ему чутко реагировать на все происходящее, сохраняя при этом достаточный самоконтроль и объективность оценок;
- достаточно высокий уровень коммуникативных, эмоционально-волевых и когнитивных возможностей членов группы, наличие у них достаточных механизмов психологической защиты;
- закрытый характер группы;
- четкие пространственно — временные границы сессий;
- высокая степень личной ответственности членов группы за все происходящее в ходе сессий и хорошее понимание ими исходных правил групповой работы;
- заключение контракта.

Работа динамической группы предполагает определенные условия: по возможности необходимо иметь две зоны — «грязную», предназначенную для изобразительной работы, и «чистую» — для обсуждений или иных видов деятельности. С учетом того, что работа часто предполагает совместную деятельность двух или более человек и их свободное перемещение в пределах пространства кабинета, использование разнообразных материалов и создание «рабочего» беспорядка, пол и стены должны иметь поверхность, которую можно мыть. Динамическая группа подходит главным образом для работы с клиентами с пограничными психическими расстройствами.

ТЕМАТИЧЕСКАЯ ГРУППА

Тематическая группа предполагает большую степень структурированности хода сессий. Это достигается главным образом за счет фокусировки внимания членов группы на какой-либо значимой теме или определенных техниках изобразительного характера. На теорию и практику тематических арт-терапевтических групп оказали влияние семейная, игровая, кризисная психотерапия и другие подходы.

Оптимальное число участников группы от 3 до 15 человек. Арт-терапевтическое пространство организуется в соответствии с целями и содержанием работы. Продолжительность сессий от 1,5–2,5 часа, хотя иногда сессии могут длиться дольше. Длительность существования тематических групп меньше, чем динамических или студийных. Иногда они организуются как «группы выходного дня».

Если основная цель занятия — коррекция каких-либо отклонений (нарушений) в эмоциональной или волевой сфере личности, предпочтительны однородные по составу группы. Организация гетерогенных групп допустима, когда это не вредит эмоциональному самочувствию и психическому здоровью остальных участников. Для проведения групповой работы используются различные материалы, которые можно условно разделить на природные и искусственные. К природным относят такие, как глина, песок, камни, дерево, уголь и др. Искусственные материалы — такие, как гуашь, акварель, фломастеры, карандаши, пластилин, клей, скотч и др. Важно, чтобы у каждого участника группы был полный индивидуальный набор всего необходимого материала для работы.

Структура занятия групповой работы

1. Настрой («разогрев»).
2. Актуализация визуальных, аудиальных, кинестетических ощущений.
3. Индивидуальная изобразительная работа (разработка темы).

4. Этап вербализации (активизация вербальной и невербальной коммуникации).
5. Коллективная работа (театрализация, ритуальная драматизация).
6. Заключительный этап. Рефлексивный анализ.

Начало занятия — настрой на творчество. Задача **первого** этапа состоит в подготовке участников к спонтанной, художественной деятельности и внутригрупповой коммуникации. Для этого используются различные игры, двигательные и танцевальные упражнения, несложные изобразительные приемы. Например, различные варианты техники «Каракули» («каракули Винникотта», «каракули толли»), техника «закрытых глаз», «автографы», «эстафета линий», позволяющие снизить контроль со стороны сознания в процессе рисования (Д. Винникотт, Ф. Кейн, М. Ричардсон, Э. Ульман и др.). Считается, что, рисуя с закрытыми глазами, дети способны лучше настроиться на свой внутренний мир. Отмечая данную особенность **непроизвольных** рисунков, Г. Фурт даже назвал их молитвой своему внутреннему «Я». Каракули как бы создают **свободное** символическое пространство для борьбы между **миром** и автономией и позволяют добиться некоторой целостности, интегрированности (М. Бетенски). Для **настроя** на спонтанное творчество используются также **разнообразные** приемы, принадлежащие к фонду арт-терапии, в том числе: рисование пальцами, мелками, углем, песком, пластилином и другие.

В содержание **второго** этапа полезно включать элементы музыкальной и танцевальной терапии в сочетании с изобразительным творчеством. А. Н. Скрябин, к примеру, подчеркивал существование связи между **аккордами** тональностей и цветам спектра. Композитор, обладая «цветным слухом», ощущал цветовую окраску **тональных** аккордов. Музыка как терапевтическое средство, по данным исследований отечественных и зарубежных ученых (В. М. Бехтерев, С. С. Корсаков, К. Швабе и др.), регулирует настроение, улучшает самочувствие,

стимулирует волю к выздоровлению, помогает человеку активно участвовать в лечебном процессе. Это обусловлено естественной потребностью человека в восприятии музыки, безвредностью, доступностью, простотой выбора музыкальных произведений.

Отмечен положительный эффект арт- и танцевально-двигательной терапии. Безусловно, необходимо принять во внимание принципы и процедуры игровой психотерапии.

Для занятий лучше подбирать малознакомые мелодические композиции без текста, музыкальные импровизации, оркестровые произведения с мягким мелодико-ритмическим рисунком, которые не вызывают протеста у участников. Громкость звучания устанавливается с общего согласия. При этом необходимо изменить композицию или выключить музыку, если этого хочет хотя бы один из присутствующих.

Итак, замысел данного этапа состоит в поиске человеком адекватного собственному настроению и эмоциональному состоянию образа посредством музыки, движений, спонтанного танца.

Третий этап занятия предполагает индивидуальное творчество для исследования собственных чувств, проблем и переживаний. Все виды подсознательных процессов, в том числе страхи, сновидения, внутренние конфликты, ранние детские воспоминания, отражаются в изобразительной продукции при спонтанном творчестве. Более того, занятия визуальным искусством, по мнению британского арт-терапевта С. Скейфи и коллег, способствуют раскрытию внутренних сил человека.

Таким образом, человек невербальным языком при помощи образов сообщает о себе, учится понимать и анализировать эмоции, сознательно вызывать, управлять и в определенной степени их контролировать. Иными словами, по утверждению Э. Крамер, продукт изобразительного творчества сублимирует разрушительные, агрессивные тенденции автора и предупреждает тем самым их непосредственное проявление в поступках.

Задача четвертого этапа занятий заключается в создании условий для внутригрупповой коммуникации. Каждому участнику предлагается показать свою работу, поделиться впечатлениями, рассказать о тех мыслях, эмоциях, ассоциациях, которые возникли в процессе изобразительной деятельности. Степень открытости и откровенности самопрезентации зависит от уровня доверия к группе, арт-терапевту, личных особенностей и определяется самим субъектом. Если он отказывается по каким-то причинам участвовать в этой форме работы, настаивать не следует.

Можно предложить сочинить историю про свой рисунок и придумать для него название. Начало рассказа словами «Жил-был человек, похожий на меня...» облегчает вербализацию внутреннего состояния и усиливает эффекты проекции и идентификации и проверен временем. По словам Р. Гарднера, детские рассказы открывают путь к внутренним конфликтам, переживаниям, защитным реакциям ребенка. По тому, как и что именно рассказывает человек, кого осуждает, кому сочувствует, кем восхищается, нетрудно составить представление о нем самом, его ценностях и интересах, отношениях с окружающими.

Пятый этап — коллективная работа в малых группах.

Участники придумывают сюжет и разыгрывают небольшие спектакли. Перевод травмирующих переживаний в комическую форму, эмоциональное переключение приводит к катарсису, освобождению от неприятных эмоций. Доказано, что ритуальный характер действий повышает самоисцеляющие возможности спонтанного творчества. В итоге участники занятия приобретают ценный опыт осознания и контроля своих эмоциональных состояний. В процессе совместной работы успешнее формируются рефлексивные умения, способствующие среди прочего формированию адекватного самовосприятия (Н. Е. Шуркова). Этап коллективной работы, основанный на совместной творческой деятельности и групповой коммуникации, активизирует групповые процессы, способствует формированию

позитивного опыта, усвоению групповых норм и ценностей, то есть смоделирован как потенциальное условие социализации участников арт-терапии.

Заключительный **шестой этап** предполагает рефлексивный анализ работу в безопасной обстановке группы.

Атмосфера эмоциональной теплоты и заботы, складывающаяся на занятиях, позволяет каждому участнику арт-терапии пережить ситуацию успеха «той или иной деятельности». В итоге приобретается позитивный опыт самоуважения и самопринятия, укрепляется чувство собственного достоинства. Постепенно корректируется образ «Я».

Доверие, которое формируется на занятиях, позволяет участникам спокойно воспринимать индивидуальные различия, приходить к взаимопониманию и помогать друг другу. Завершая занятие, важно подчеркнуть успех каждого и всей группы в целом.

Предложенная модель и некоторые необходимые комментарии по ходу описания очерчивают логику и последовательность этапов занятия. В каждом конкретном случае оно наполняется определенным содержанием и приемами работы в зависимости от целей и места в общей структуре арт-терапевтического процесса. А в реальной практике сопровождается уникальными по богатству и разнообразию эмоциональными проявлениями, ярко выраженными в невербальной и вербальной формах.

В тематически-ориентированных структурированных группах тема занятия чаще всего задается руководителем. Однако в отдельных ситуациях она может выбираться участниками в процессе коллективного обсуждения. В арт-терапии сложились различные подходы к отбору и классификации тем:

- темы, связанные с освоением изобразительных материалов;
- общие темы, позволяющие исследовать широкий круг проблем и переживаний участников;
- темы, связанные с исследованием системы отношений, образа «Я»;

- темы, имеющие особую значимость при парной работе, а также темы, предназначенные для работы с семьями;
- темы для совместной изобразительной деятельности участников группы.

Так, темы последней из названных групп: «Добро и зло», «Черное и белое», «День и ночь», «Судьба», позволяют развивать коммуникативные навыки, преодолевать социальную отчужденность, выстраивать гармоничные взаимоотношения с коллективом.

Подобные темы рассчитаны на высокий уровень символизации, так как предложенные понятия не имеют конкретных, общеизвестных, художественных аналогов, образцов для подражания. Это побуждает участников занятия обращаться к собственным ассоциациям, внутреннему опыту, нравственным ценностям, использовать язык аллегорий и метафор.

Примером техник и упражнений, связанных с восприятием самого себя, являются: «Автопортрет», «Линии жизни», «Каким меня видят люди», «Каким я вижу себя», «Прошлое. Настоящее. Будущее», «Сказочный герой» и многие другие.

Темы следующей группы: «Я и моя самооценка», «Сны», «Детство», «Свобода», «Сокровенное желание» — особенно значимы в работе с подростковой наркотической зависимостью. В процессе художественной деятельности актуализируются эмоции и фантазии, отражающие травматический опыт личности и причины стрессового расстройства. В коррекции проблем личностного развития целесообразны «игры с цветом». К примеру: нарисовать и раскрасить в соответствии с собственными ассоциациями эмоциональные состояния — счастье, печаль, гнев, страх и т. д. (Копытин А. И., 2000).

Другой вариант — использовать лишь один цвет, который нравится или, наоборот, не нравится. Для исследования его смыслового значения предлагается нарисовать различные фигуры, линии, формы. Преодолеть психологические

барьеры, негативные переживания, опасения, снять эмоциональное напряжение, тревожность хорошо удается посредством техники «Монотипия». Работа выполняется красками на глянцевой бумаге, стекле или зеркале. Застойные пятна — отпечатки расцениваются как источник ассоциаций.

Арт-терапевтические занятия такого типа эффективны для развития и коррекции коммуникативных умений, а также облегчают процессы адаптации к школе застенчивых, замкнутых, тревожных детей. Актуальны и для первоклассников, не посещавших дошкольные учреждения, ведь именно в арт-терапевтическом процессе создаются благоприятные условия для развития навыков группового общения в соответствии с нормами межличностного взаимодействия. Игровой характер многих арт-терапевтических упражнений и техник позволяет обеспечить, по словам М. Либман, иную систему координат, отличную от той, что используется в реальной жизни. Это помогает осваивать и исследовать новые способы поведения.

ВЕДЕНИЕ ДНЕВНИКА САМОНАБЛЮДЕНИЙ

Всем участникам арт-терапевтического процесса групповой или индивидуальной работы предлагается вести дневник/тетрадь самонаблюдений, где фиксируются наиболее важные чувства, мысли и впечатления, связанные с участием в арт-терапевтических сессиях. Основная цель ведения дневника — повысить эффективность участия в арт-терапевтическом процессе посредством саморефлексии.

Содержание дневника самонаблюдений

Анализ фактического материала

Что происходило в ходе сессии?

Что вы делали?

Что делали другие участники группы?

Какова была ваша роль в ходе сессии?

Что вы чувствовали, совершая те или иные действия?

Как соотносится данная сессия с предыдущими сессиями?

Видите ли вы нечто повторяющееся и характерное:

- в своих поступках и переживаниях;
- в поступках и переживаниях других членов группы;
- в переживаниях и поведении группы в целом?

Разноуровневый анализ

Какие личные взгляды и верования определяют ваше отношение к происходящему во время сессии?

Какие личные гипотезы вы используете с целью объяснения происходящего?

Какие теоретические представления вы считаете возможным использовать с целью объяснения происходящего во время сессий?

Интегративный анализ

Чему вы научились в ходе сессии?

Какое отношение это имеет к прохождению данного курса?

Как это повлияет на поведение в будущем?

Можно в последующем в процессе работы в группе добавлять что-либо к тому, что написано в дневнике самонаблюдений. Образец ведения см. Приложение № 1.

Часть 2

РАЗНООБРАЗИЕ ПОДХОДОВ В АРТ-ТЕРАПИИ

2.1. СКАЗКОТЕРАПИЯ

Сказкотерапия — это процесс образования связи между сказочными событиями и поведением в реальной жизни. Это процесс переноса сказочных смыслов в реальность. Этот метод позволяет решать ряд проблем, возникающих у детей дошкольного и школьного возраста. В частности, посредством сказкотерапии можно работать с агрессивными чувствами, а также с различного рода психосоматическими заболеваниями. Кроме того, процесс сказкотерапии позволяет ребенку актуализировать и осознать свои проблемы и увидеть пути их решения.

Сказка для ребенка — это особая реальность, которая позволяет раздвигать рамки обычной жизни, столкнуться со сложными явлениями и чувствами в доступной для понимания ребенка форме, понять взрослый мир чувств и переживаний.

Кроме этого, у ребенка сильно развит механизм идентификации, то есть процесс эмоционального объединения себя с другим человеком, например со сказочным персонажем, а также присвоения его норм, ценностей, образцов поведения как своих. Поэтому, воспринимая сказку, ребенок, с одной стороны, сравнивает себя со сказочными героями, и это позволяет ему почувствовать и понять, что не только у него есть такие проблемы и переживания. С другой стороны, посредством ненавязчивых сказочных образов ребенку предлагается выход из

сложных ситуаций, пути решения возникших конфликтов, позитивная вера в себя. При этом ребенок отождествляет себя с положительным героем, но не потому, что ребенок хорошо разбирается в человеческих отношениях, а потому, что положение героя более привлекательно по сравнению с другими. Это позволяет ребенку усвоить правильные моральные нормы и ценности, различать добро и зло.

Когда ребенок слушает сказку, он соединяет с образами сказки свой жизненный опыт, относящийся сразу к нескольким уровням. Именно это проецирование эмоций и переживаний в сюжет, привязка личного опыта к «стандартным» образам сказки обеспечивают глубочайший эффект воздействия сказочных сюжетов на личность, на душу ребенка.

Что же происходит, когда человек воспринимает сказку? Считается, что «психологический ответ» приходит с трех разных по глубине уровней.

Первый уровень. События сказки задевают эмоции, герои и их отношения между собой «проецируются на обыденную жизнь», ситуация кажется похожей и узнаваемой «по ассоциации».

Второй уровень. Сказка напоминает о важных социальных и моральных нормах в жизни, в отношениях между людьми, о том, что такое «хорошо» и «плохо».

Третий уровень. Сказка задевает глубинные механизмы подсознания, сохранившие архаические элементы, часто непривычные для разума.

Работа со сказочными сюжетами дает богатые возможности для организации групповых занятий с детьми или взаимодействия с ребенком в индивидуальном порядке. Сказка дает возможность использовать игровые и диалоговые методы коррекции ребенка.

Сказка для ребенка — это «соединительный мост» между сознательным миром и уровнем бессознательного, эмоционального и телесного опыта. То, что проиграно, или прожито, или понятно в сказке, ребенок может непосредственно сделать частью своего опыта так же, как если бы

это было прожито в жизни. И даже более успешно, так как опыт сказки можно — ведь он метафорический, отражен в картинках — применять в разных ситуациях, его легче обобщить и приспособить для большой группы целей. В сказке можно вернуться назад, снова и снова перестраивать отношения героя, заново проходить трудные места. И образы (метафоры) помогают ребенку строить свою картину внутреннего мира на согласованном языке. То есть получается, что язык образов, язык бессознательного, язык «правого полушария» согласовывается с пониманием ситуации и с ее словесным описанием, то есть языком «сознания», языком «левого полушария».

Ребенок обретает уникальный и бесценно важный для него опыт согласованного описания, где одни части непротиворечиво поддерживаются другими, опыт целостного переживания мира, который составляет базис социализации.

Ребенок использует готовые метафоры и учится через них организовывать свой опыт, прежде всего опыт эмоционального поведения в трудной или кризисной ситуации. Он готовит ребенка к прохождению возрастных кризисов.

В практической психологии можно встретить несколько способов работы со сказками как с проекцией в зависимости от того, какие задачи ставит перед собой психолог или педагог.

1. Использование сказки как метафоры. Текст и образы сказки вызывают свободные ассоциации, которые касаются личной психической жизни человека, затем эти метафоры и ассоциации обсуждаются.
2. Рисование по мотивам сказок. Свободные ассоциации проявляются в рисунке, дальнейшая работа идет с графическим материалом.
3. «Почему герой так поступил?» — более активная работа с текстом, где обсуждения поведения и мотивов персонажа служит поводом к размышлению о ценностях жизни и поведении человека. Вводятся оценки и критерии «хорошо» — «плохо».

4. Проигрывание эпизодов сказки. Участие в них дает ребенку возможность прочувствовать некоторые эмоционально-значимые ситуации и «сыграть» эмоции.
5. Использование сказки как притчи — нравоучения, подсказка с помощью метафоры варианта разрешения ситуации.
6. Переделка или творческая работа по мотивам сказки. Считается, что такая работа полезна, но в отношении сюжетов «волшебных» сказок она достаточно рискованна. Сказка — это мысленная репетиция возможных форм поведения. Вот, к примеру, вопрос, жизненно важный для ребенка: что будет, если отойти от мамы? А вот ответ, который можно вычислить из «Колобка».
 - Первый шаг — хорошо;
 - второй шаг — ничего;
 - третий шаг — нормально;
 - четвертый шаг — съедят.

А если вдруг что-то «не получается»? Пожалуйста, вот принцип «Репки»: добавь еще силенок, тяни, еще чуть-чуть, даже если совсем чуть-чуть еще...

Сама атмосфера рассказывания сказки напоминает гипнотическую: ритмичную, плавную речь с повторами ребенок слушает, засыпая. Есть еще один аспект, превращающий сказку в род гипноза, — идентификация с образом.

Принятие роли, отождествление себя или части себя с чем-то снаружи — это, похоже, врожденное или очень рано безошибочно вырабатывающиеся умения. Если начало сказки совпадает с каким-то аспектом внутренней жизни ребенка, то идентификация замыкает эту психическую часть в единое целое со сказочным образом.

Сказка — испытательная площадка для трудных эмоций, а также руководство для превращения их в хорошие.

Необходимо остановиться на двух различных подходах в сказкотерапии, которые отличаются, с одной стороны, по степени индивидуальности используемых психотерапевтических сказок, а с другой — степенью директивности подхода.

Директивная (направленная) и не директивная форма отличаются функцией и ролью психолога в работе с ребенком.

При *директивном* подходе психолог — главное лицо, он активно участвует в процессе сказкотерапии, задает темы занятий, строя все свое дальнейшее поведение на основе этих наблюдений. Используемые здесь психотерапевтические — метафоры подбираются индивидуально для каждого ребенка в соответствии с его проблемами и целями работы. Психологи, работающие в рамках этого направления, отмечают, что первым необходимым этапом создания метафоры, сказки является определение желаемого результата, который должен быть конкретным, подконтрольным, зависимым от самого ребенка, а не от внешних обстоятельств и людей. Результат должен быть сформирован в позитивной форме, то есть подчеркивать, что необходимо достичь, а не от чего избавиться. При этом сама структура сказки должна быть связана с проблемами ребенка.

Подбору персонажей сказки и установлению отношений между ними придается особое значение. В сказку необходимо включить героев в соответствии с реальными участниками конфликта и устанавливать с ними символические отношения, сходные с реальными. Например, если в реальности проблема заключается в несогласованности методов воспитания между родителями, где папа предъявляет завышенные требования к ребенку, а мама всячески заступается за сына, то сюжет может разворачиваться между членами команды волшебного короля, состоящей из старого капитана, доброго помощника и молодого неумелого юнга.

Сторонники этого направления считают, что для того, чтобы сказка была интересной ребенку, необходимо в предварительной беседе выяснить его интересы и увлечения для выявления позитивных аспектов, на которые можно опереться в процессе создания истории. К тому же использование темы, близкой и понятной ребенку, позволяет ему легче вжиться в образ героя, соотнести его и свои проблемы, увидеть выходы из сложившейся ситуации.

В процессе работы психолог следит за изменениями, происходящими с ребенком, включая малейшие изменения мимики, и строит дальнейшую работу в соответствии с его реакциями. Даже движение глаз отражает внутреннее состояние ребенка. Например, движение глаз влево и вверх означает использование прямых зрительных воспоминаний; вправо и вверх — о построении новых образов. Отсутствие фиксации взгляда — работа воображения; влево и вниз — о внутреннем слуховом процессе. Влево и вправо — слуховое восприятие; вправо и вниз — о кинестетических ощущениях.

При создании истории используются общение, внушение на двух уровнях.

Первый уровень основан на сюжетной линии сказки, которая соответствует реальной жизни ребенка, его интересам, увлечениям, а также на включении действующих лиц конфликта и ситуации, похожей на реальную. При этом сюжет сказки разворачивается последовательно, начиная с завязки, обрисовывания жизни героев и его отношений с другими людьми, через кризисную ситуацию, через ряд испытаний, когда герой пробует ряд решений, приводящих к желаемому результату. Наконец находится приемлемый вариант решения проблемы. Это не сиюминутный акт, а последовательный процесс, где персонажи осуществляют изменения. Используют несколько вариантов для такого изменения:

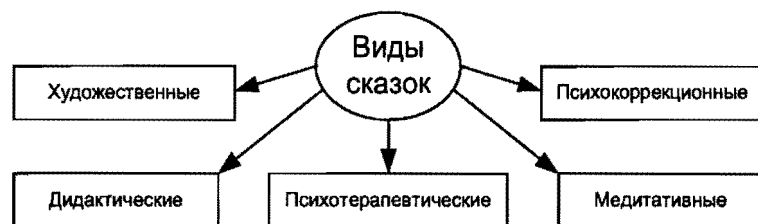
- проблема рассматривается как менее значимая;
- герой открывает свой внутренний потенциал;
- находит доступ к внешним ресурсам или идее;
- пересматривает смысл происходящего;
- рассматриваются варианты того, какое поведение необходимо в одних контекстах и неадекватно в других. Далее необходимо дать герою возможность проверить правильность решения.

Второй уровень — использование слов, воздействующих на секретные системы, что позволяет разблокировать подавленную систему и восстановить восприятие. Один из

способов облегчить восприятие ребенком сказки и идентификации с ее героем — использование неопределенных слов. Ребенку дается возможность вообразить ситуацию. Например, при употреблении существительных лучше говорить «все, каждый». Кроме того, в процессе рассказа эффективны паузы, смена интонации, громкости, употребление имени ребенка. Другое направление сказкотерапии можно назвать менее директивным, оно исходит из представления о том, что каждый ребенок — уникальная личность. Психолог в этом случае создает атмосферу эмоционального принятия ребенка, где поддерживается все позитивное, что у него есть, но проявляются социальные требования к проявлению этих чувств (не драться, не обзывать в игровой комнате). Часто сказкотерапия в рамках этого направления проводится в виде групповых занятий в течение двух месяцев.

Сказки могут быть подобраны в виде цикла историй, связанных между собой. Такой цикл историй может содержать определенные ритуальные моменты, повторяющиеся из сказки в сказку и позволяющие успешно руководить сеансом.

ВИДЫ СКАЗОК И ИХ ХАРАКТЕРИСТИКА



Концепция комплексной сказкотерапии базируется на пяти видах сказок: художественные, дидактические, психокоррекционные, психотерапевтические и медитативные.

К *художественным сказкам* относятся сказки, созданные многовековой мудростью народа, и авторские истории. Собственно, именно их и принято называть

сказками, притчами, историями. В художественных сказках есть элементы всех остальных видов сказок.

Многие дети просят читать им одну и ту же сказку много раз, хотя сами знают ее наизусть. Наверное, ребенка так захватывают сказочные события, что он готов переживать свои внутренние впечатления снова и снова. Иногда наблюдательные родители и педагоги замечают, что в определенном месте сказки у ребенка как-то по-другому блестят глаза, темп дыхания становится быстрее, розовеют щеки. Определенные сказочные события оказываются для него значительными и волнующими. Может быть, все это проявление внутреннего процесса приобретения жизненного опыта, опосредованного сказкой?

Слушая сказку, ребенок «впитывает» философские смыслы, стили взаимоотношений и модели поведения, потом разыгрывает это с друзьями. Причем все процессы осмысления протекают на бессознательно-символическом уровне.

Сказка разворачивает для ребенка его внутренние проблемы и отвечает на важные вопросы. Многократно проживая события сказки, ребенок косвенно приобретает значимый для себя жизненный опыт.

Внимательное наблюдение за поведением человека (независимо от возраста) дает нам возможность понять, какой ответ он ищет в данный момент своей внутренней жизни. Для многих поиск ответа оказывается мучительным еще и оттого, что внутреннее пространство неспособно его принять. Часто этот процесс делает поведение «неадекватным». В этом случае надо подобрать соответствующую сказку.

Чтобы правильно ее подобрать, рассмотрим две большие группы сказок: народные и авторские.

Народные сказки. Наиболее древние сказки в литературоведении называются мифами. Мифология складывалась у разных народов в период бронзового века и начала разложения первобытных отношений. Древнейшая основа мифов и сказок — единство человека и природы.

количество личностных проекций (они и ценны в этом случае).

Есть мнение, что некоторые авторские сказки формируют негативный жизненный сценарий. Например, «Русалочка» Г. Х. Андерсена может складывать комплекс «жертвы» и «несчастной любви». Кинокомпания У. Диснея даже взяла на себя благородную миссию переписывания этой истории.

«Аленький цветочек» как бы программирует негативный сценарий судьбы женщины, постоянно стремящейся из чудовища сделать принца, но так и остается с чудовищем (например, с пьющим мужем).

Но авторы вовсе не виноваты в том, что их недосмысленная сказка стала причиной неприятных переживаний у читателя. Негативный жизненный сценарий складывается у человека в том случае, если философский, духовный смысл сказки им не был понят. Может быть, доминирующее в тот момент чувство одиночества и покинутости выбрало из сказки проблемный элемент для своего усиления? Тогда работа с жизненным сценарием читателя должна быть начата с переосмысления их философского содержания сказки.

Народные сказки дают нам «концентрат» мудрости, а авторские истории чудесно «разбавляют» его образами, чувствами, отношением, интерпретацией. Именно авторские истории расскажут о частных сторонах жизни, что является чрезвычайно важным для миропонимания. Многообразие художественных сказок, постоянно пополняемое современными авторами, дает простой и глубокий инструмент для работы.

Дидактические сказки создаются педагогами для «упаковки» учебного материала. При этом абстрактные символы (цифры, буквы, звуки, арифметические действия и пр.) одушевляются, возникает сказочный образ мира, в котором они живут, дидактические сказки могут раскрывать смысл и важность определенных знаний. В форме дидактических сказок подаются учебные задания.

Алгоритм дидактической сказки-задания является следующим:

1. Введение в сказочную страну, в которой живет одушевляемый символ. Рассказ о нравах, привычках, жизни в этой стране.
2. Разрушение благополучия. В качестве разрушителя могут выступать злые сказочные персонажи (дракон, Кощей), стихийные бедствия (ураган, ливень), тяжелое эмоциональное состояние (тоска, одиночество, отсутствие друзей).
3. Обращение к ребенку. Разъясняется, что только человек с пылким сердцем и знаниями может все спасти. Поэтому, чтобы восстановить страну, нужно выполнить определенное задание.

Психокоррекционные сказки создаются для мягкого влияния на поведение ребенка. Под коррекцией здесь понимается «замещение» неэффективного стиля поведения на более продуктивный, а также объяснение ребенку смысла происходящего.

Надо сказать, что применение таких сказок ограничено по возрасту (примерно до 11–13 лет) и проблематике (неадекватное, неэффективное поведение).

Создать психокоррекционную сказку нетрудно, и многие писатели, сами не осознавая этого, сочиняют их блестяще.

Для создания психокоррекционной сказки можно использовать следующий алгоритм:

1. В первую очередь мы подбираем героя, близкого ребенку по полу, возрасту, характеру.
2. Потом описываем жизнь героя в сказочной стране так, чтобы ребенок нашел сходство со своей жизнью.
3. Далее помещаем героя в проблемную ситуацию, похожую на реальную ситуацию ребенка, и приписываем герою все переживания ребенка.
4. Герой начинает искать выход из создавшегося положения. Или мы начинаем усугублять ситуацию, приводить ее к логическому концу, что также подталкивает

героя к изменениям. Герой может встречать существ, оказавшихся в таком же положении, и смотреть, как они выходят из ситуации; он встречает «фигуру психотерапевта» — мудрого наставника, объясняющего ему смысл происходящего. Наша задача — через сказочные события показать герою ситуацию с разных сторон, предложить ему альтернативные модели поведения, помочь найти позитивный смысл в происходящем. «Увиденное в правильном свете, все является благом» — эту мудрость хотелось бы донести до ребенка через сказку.

5. Герой понимает свою неправоту и становится на путь изменений.

Создавая психокоррекционные сказки, важно знать скрытую причину «плохого» поведения. Обычно их пять:

1. Ребенок желает привлечь к себе внимание. В этом случае в психокоррекционной сказке будут содержаться модели социально приемлемых, положительных способов привлечения внимания.
2. Ребенок желает властвовать над ситуацией, взрослым, сверстниками. При этом в сказке может быть предложена позитивная модель проявления лидерских качеств (ибо власть связана с выраженными лидерскими качествами): хороший предводитель прежде всего заботится о друзьях.
3. Ребенок желает за что-то отомстить взрослому. При этом в психокоррекционной сказке есть указания на искаженное видение героем проблемы и конструктивная модель поведения.
4. Ребенку страшно, тревожно, он желает избежать неудачи. В этом случае герои коррекционной сказки оказывают главному герою поддержку и предлагают способы избавления от страха.
5. У ребенка не сформировано чувство меры. В этом случае психокоррекционная сказка может довести ситуацию до абсурда, показывая последствия поступков героя и оставляя выбор стиля поведения за ним.

В создании психокоррекционной сказки помогает жизненный опыт. Ведь многие ситуации уже пережиты нами в детстве, и мы можем поделиться этим с ребятами в сказочной форме. Психокоррекционную сказку можно просто прочитать ребенку, не обсуждая.

Таким образом, мы дадим ему возможность побыть наедине с самим собой и подумать. Даже если он не проявил восторга по поводу сказки, она все равно запала в его душу, и через некоторое время его поведение изменится. Нам остается только подождать.

Если ребенок хочет, можно обсудить с ним сказку, сформировать «сказочный урок», проиграть ее с помощью кукол, рисунков, песочницы и миниатюрных фигурок.

Психотерапевтические сказки. Сказки, врачующие душу. Сказки, раскрывающие смысл происходящих событий. Истории, помогающие увидеть происходящее с другой стороны — со стороны жизни духа. Они не однозначны, не всегда имеют традиционный конец, но всегда глубоки и проникновенны. Эти сказки часто оставляют человека с вопросом, это стимулирует процесс личностного роста. Психотерапевтическая сказка создается в процессе поиска смысла происходящих событий и проблемных ситуаций. Сказка становится посредником между нами и ребенком.

В процессе создания психотерапевтической сказки чрезвычайно важен образ героя. Этот образ будет отражать скрытое, сокровенное «Я» ребенка. В поиске образа, с одной стороны, может помочь сам ребенок, отвечая на вопрос: «В кого бы ты хотел превратиться в сказке с помощью Доброго волшебника?» Таким образом, героем сказки станет идеальное «Я» ребенка.

С другой стороны, в основу образа главного героя могут быть положены наши собственные ассоциации: если внимательно приглядеться к ребенку, то можно найти сходство между ним и каким-либо сказочным героем. В этом случае посредством описания героя сказки и событий, происходящих с ними, мы даем ребенку символическую обратную связь о том, как мы почувствовали его лучшие стороны.

Рассказ об идеальном «Я» ребенка удивительным образом меняет стиль его поведения. Ведь каждому в глубине души хочется, чтобы ближний добрыми глазами увидел сокровенную трепетную часть его души. Однако героями сказок могут быть и спонтанно выбираемые нами образы. В этом случае сказка приобретает характер притчи, повествующей о ситуации, символически отражающей переживания или события жизни ребенка.

Психотерапевтические сказки могут быть адресованы детям, если нужно объяснить проблемы жизни и смерти, смерть близкого человека; в случае психоэмоциональной травмы, развода родителей и других травмирующих событий. То есть в тех случаях, когда необходимо объяснить смысл происходящего и помочь изменить к нему отношение.

Создавая психотерапевтические сказки, мы представляем ребенка в образе сказочного героя и фантазируем, какие события могли бы с ним произойти.

Наша задача — помочь ребенку принять ситуацию, разобраться в смысле происходящего. Если необходимо, показать ему, что даже тяжелые, неоднозначные события могут стать благом для развития души и силы духа, дать возможность ребенку проследить тонкие аспекты ситуации, увидеть в ней смысл урока.

Психотерапевтическая сказка может помочь изменять отношение окружающих людей к человеку, помочь им увидеть скрытые положительные стороны души. Переводя сказку на язык наших будней, можно переформулировать базовый принцип взаимодействия с ребенком.

Зачастую мы ему транслируем: «Ты — плохой и должен исправиться!» А сказка советует нам иное: «Я вижу в тебе принца, хорошего, добродушного человека — соответствуй тому образу, который я в тебе вижу!»

К психотерапевтическим сказкам можно отнести также и сказки самого ребенка, сказки сложенные совместно с ним, притчи, истории Ветхого Завета, некоторые авторские сказки, например Г. Х. Андерсена.

Медитативные сказки создаются для накопления положительного образного опыта, снятия психоэмоционального напряжения, создания в душе моделей взаимоотношений с другими людьми, развития личностного ресурса. Главное назначение медитативных сказок — сообщение позитивных «идеальных» моделей взаимоотношений с окружающим миром и другими людьми. Поэтому отличительной чертой медитативных сказок является отсутствие в них конфликтов и злых героев.

В системе сказкотерапии выделяют три типа медитативных сказок:

1. Медитативные сказки, направленные на осознание себя в настоящем, «здесь и сейчас». Они ориентированы на развитие различных видов чувствительности: зрительной, слуховой, обонятельной, вкусовой, тактильной и кинетической.

Характер этих сказок — путешествие. Сама сказка похожа на «чукотскую песню» «Что вижу, о том и пою». Для того чтобы создать такую сказку, необходимо вспомнить ситуацию, когда мы чувствовали себя счастливыми, спокойными, радостными. Когда во внутреннем мире царили ясность и гармония. И далее формировать положительные образы по всем пяти модальностям (создать положительные зрительные, слуховые, обонятельные, вкусовые и тактильно-кинестетические образы).

2. Медитативные сказки, отражающие образы «идеальных» взаимоотношений: между родителями и детьми, друзьями, человеком и окружающим миром, животными, учеником и учителем, учеником и учебными предметами. Образы, транслируемые через сказку, могут стать впоследствии духовными ориентирами.

Подобные сказки необходимы детям, которые имеют негативный социальный опыт. Позитивные образы медитативных сказок проникают в бессознательное и формируют там самый настоящий «энергетический фундамент личности», компенсируя дефицит родительского тепла. Кроме того, такие сказки создают у ребенка образ

альтернативных отношений. Конечно, их нет в реальности, но это не означает, что их вообще не существует. Знание о том, «как может быть», дает ребенку веру и потенциальную возможность когда-нибудь построить такие отношения.

3. Медитативные сказки, направленные на поддержку потенциала личности, раскрытие философии взаимоотношений и самореализации.

Данный вид сказок адресован идеальному «Я» человека с целью его поддержания и усиления. Эти сказки отражают светлую сторону происходящих событий, помогая их принять. Создавая подобные сказки, мы фантазируем о том, как жил бы человек, если бы чаще прислушивался к своему внутреннему ритму и образу; как строились бы его взаимоотношения с окружающим миром; какие гармоничные чувства мог бы он испытывать.

Подобные сказки, рассказанные под музыку, развивают воображение и произвольное внимание. Но главное, они при систематических занятиях учат ощущать Настоящее. Думая о прошлых ошибках, мы психологически находимся в Прошлом. Строя планы на будущее, генерируя опасения и тревоги, мы фактически находимся в Будущем. А где же Настоящее, что есть Жизнь?

Интересно, что медитативные сказки, рассказанные в начале урока, улучшают концепцию внимания, память и работоспособность учеников.

Итак, создавая сказки, мы оказываем определенное воздействие на человека. И благодаря тому, что оно облачено в сказочные одежды, утех, с кем мы взаимодействуем, не возникает, ощущения давления. Мы только рассказываем сказки, но они прекрасно запоминаются и оказывают сильное позитивное воздействие.

2.2. МУЗЫКОТЕРАПИЯ

Обладая большой силой психического воздействия, музыка способна возбудить и успокоить, ободрить и развеселить, воодушевить и встревожить, она способна

придать нам в любой обстановке покой и движение, легкость и свежесть, вызвать то или иное эмоциональное впечатление. О лечебных свойствах музыки люди знают с древних времен. Культуру какой бы страны мы ни взяли, везде можем найти сведения об использовании музыки для нормализации душевного состояния людей, то есть в психотерапевтических целях. В колыбелях человеческой цивилизации — Китае, Индии, Египте и Древней Греции врачи и жрецы, философы и музыканты использовали музыку для врачевания. Уже в работах первого общепризнанного теоретика музыки — древнегреческого философа Пифагора мы находили описание того, каким образом музыка может влиять на эмоциональное состояние человека.

Одним из успехов Пифагора, дошедшего до наших дней, является усмирение им при помощи музыки греческого юноши, разъяренного изменой своей возлюбленной и хотевшего сжечь ее дом. Пифагор приказал музыканту-флейтисту, находившемуся при этом, поменять музыкальный лад исполняемой музыки и таким образом успокоил молодого человека.

В средние века при лечении больных различными нервными и психическими заболеваниями возобладал принцип «Подобное стремится к подобному», что и определило выбор характера музыкального произведения для лечения и инструмент, на котором оно должно было исполняться. Этот подход сохранялся на протяжении довольно значительного отрезка времени. Не потерял он своей актуальности и в настоящее время. Начало нынешнего этапа развития музыкотерапии берет с конца 40-х годов XX века, когда во многих странах Западной Европы и США стали организовываться музыкально-психотерапевтические общества и центры.

Остановимся на основных положениях и принципах, которыми руководствуются ведущие музыкально-психотерапевтические школы, — шведская, американская и немецкая. В шведской школе, основателем которой считается А. Понтвик, исходным моментом является концепция

психорезонанса. Она исходит из того, что глубинные слои человеческого сознания могут приходить в резонанс со звучащими гармоническими формами и таким образом проявляться наружу для анализа и понимания. Опираясь на понимание «коллективного бессознательного» и «архетип» К. Г. Юнга, А. Понтвик разработал представление о путях проникновения в глубинные слои психики через пропорциональные соотношения звуков, дающие эффект обертонов.

В американском направлении музыкальной психотерапии ее лечебный эффект основывается на идеях традиционного психоанализа. Стремясь во время сеанса добиться от пациента, чтобы он вспомнил эмоционально травмировавшие его ситуации, психотерапевт при помощи музыки доводит их до катарсической разрядки и тем самым облегчает состояние пациента. В связи с этим большое значение приобретает подбор соответствующих музыкальных произведений, которые могли бы вызывать необходимый строй образных ассоциаций и переживаний, чей последующий анализ мог бы выявить природу подавленного конфликта. Поэтому американские музыкотерапевты разработали обширные каталоги лечебных музыкальных произведений, включающие в себя музыку самых разных жанров и стилей, но соответствующим образом классифицированных по направленности воздействия (Петрушин В. И., 1997).

В немецком методе (Швабе, Келер, Кениг) при построении стратегии и тактики лечения исходят из тезиса психофизического единства человека, и поэтому лечение проводится в целом комплексе воздействий, учитывающих физический, эмоциональный, коммуникативный и органически регулятивный аспекты.

Обобщая данные разных школ и направлений, можно сделать следующие выводы об эффективности и возможностях использования музыки в психотерапевтических целях:

- содействие развитию коммуникативных актов;
- развитие творческого воображения и фантазии;
- релаксация психологического тонуса;

- расширение и развитие эмоциональной сферы;
- развитие чувства коллективизма;
- развитие эстетических потребностей.

Широки границы применения музыкальной психотерапии. В зарубежной литературе мы находим ее использование не только при лечении различных психических расстройств, начиная от бытовых неврозов и кончая тяжелыми формами дезадаптации в заболеваниях «большой» психиатрии, но и в практике хирургии, стоматологии, гериатрии, то есть везде, где лечащие врачи сталкиваются с расстройством настроения пациентов и где необходимо поддержать их духовные силы в борьбе с тем или иным заболеванием. В повседневной жизни, богатой разного рода трудностями и стрессами, музыкальная психотерапия может служить хорошим средством профилактики, помогая людям жить, работать и быть счастливыми.

Музыкальная психотерапия вместе с арт-терапией, то есть терапией средствами изобразительного искусства, может стать эффективным методом лечения школьных неврозов, которые все больше поражают учащихся.

Выпускники школ сегодня должны владеть не только хорошими навыками в области интеллектуальных операций, но и обладать умениями и навыками жизни в современном обществе, знать, как справляться с его требованиями и преодолевать субъективные трудности, неминуемо возникающие на жизненном пути каждого человека. Именно неумение жить в современном сложно организованном обществе приводит многих людей к различным формам отклоняющегося поведения, к которому надо относить не только уголовные правонарушения, но и излишнее потребление алкоголя, табакокурение, а также попытки самоубийства. Нынешняя школа должна всеми возможными средствами помочь обществу решать эти проблемы. Одним из таких средств и является музыкальная психотерапия.

Музыкотерапия представляет собой совокупность приемов и методов, направленных на расширение и обогащение спектра доступных ребенку переживаний и формирование

у него такого мировоззрения, которое помогает ему быть здоровым и счастливым. Богатые чувства и высокие мысли являются главными составляющими этого вида психотерапии. Формирование богатой эмоциональной сферы ребенка достигается за счет вовлечения его в широкий круг музыкальных художественных переживаний, формирование высокого строя мыслей.

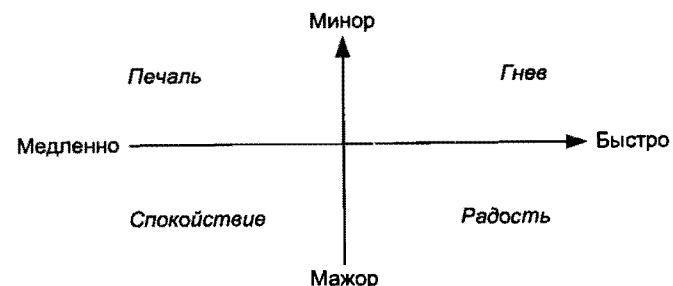
Если рассматривать сеанс музыкальной психотерапии с точки зрения возможности воздействия на физическую, эмоциональную и интеллектуальную сферы организма, то, поскольку музыка является языком невербальной коммуникации, наибольший эффект достигается во влиянии на чувства и настроения человека, ослабляя негативные переживания в процессе их катарсической разрядки под воздействием музыки.

Таким образом, человек, входящий в мир музыки и затем выходящий из него, становится качественно другим по своему психологическому состоянию, успокоенным и обновленным, подобно тому, как он становится другим после прогулки в лесу и после соприкосновения с природой, купания в море или общения с близким другом. Коллективный характер музыкально-психотерапевтических занятий подключает к оздоровительному процессу и взаимные целебные воздействия со стороны других участников — их поддержку, сочувствие и сопереживание.

Каким же образом можно соотнести эмоции, выражаемые в музыке, с эмоциями повседневной жизни и теми, которые присущи тому или иному типу темперамента?

Для ответа на этот вопрос группе музыкантов-экспертов высокой квалификации мною было предложено 40 музыкальных произведений различного характера с заданием классифицировать их по общности выражаемых в них эмоций. Результатом эксперимента было моделирование следующей сетки координат (см. рисунок на следующей странице).

Данные показывают, что в моделировании эмоций основную роль играют лад и темп, другие же компоненты,



такие как мелодия, ритм, динамика, гармония, тембр, при всей их важности все-таки остаются дополнительными. Если в произведениях композиторов разных эпох мы находим выражение одних и тех же эмоциональных состояний, то можно с уверенностью сказать, что характеристики темпа и лада в этих произведениях будут сходными в этих произведениях.

Подбор музыкальных произведений, отражающих эмоциональное состояние человека

Основные направления музыки	Основные настроения	Литературные определения	Название произведений
Медленная. Мажорная	Спокойствие	Лирическая, мягкая, созерцательная, элегическая, напевная, задумчивая	А. Бородин — Ноктюрн из Струнного квартета; Ф. Шопен — Ноктюрны Фа мажор, Ре бемоль мажор, Этюд Ми мажор, крайние части; Ф. Шуберт — «Аве Мария»; К. Сен-Санс — «Лебедь»
Медленная. Минорная	Печаль	Сумрачная, тоскливая, трагическая, печальная, унылая, скорбная	П. Чайковский — начало Пятой симфонии, финал, Шестой симфонии; Э. Григ — Смерть Озе, Жалоба Ингрид, из сюиты «Пер-Гюнт»; Ф. Шопен — Прелюдия до минор, Марш из сонаты си бемоль минор

Окончание таблицы

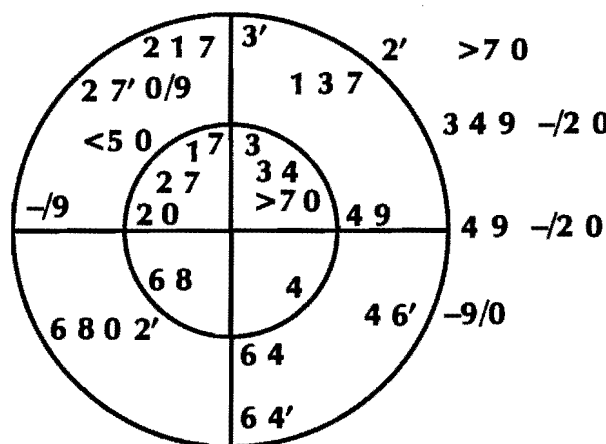
Основные направления музыки	Основные настроения	Литературные определения	Название произведений
Быстрая. Минорная	Гнев	Драматическая, взволнованная, тревожная, беспокойная, гневная, отчаянная	Ф. Шопен — Этюды № 12, 23, 24, Скерцо № 1, прелюдии № 16, 24. А. Скрябин — Этюд № 6 соч. 8; П. Чайковский — Увертюра «Буря», Р. Шуман — «Порыв», Л. Бетховен — финалы сонат № 14, 23
Быстрая. Мажорная	Радость	Праздничная, ликующая, бодрая, веселая, радостная	Д. Шостакович — Праздничная увертюра; Ф. Лист — финалы венгерских рапсодий № 6, 10, 11, 12; В. Моцарт — Маленькая ночная серенада (I и IV ч.)

Анализ предлагаемой модели отражения эмоций в музыке показывает, что в своих основных характеристиках она изоморфна (подобна) известной классификации шкалы темпераментов, разработанной Г. Айзенком и Т. Лири. В разработанной модели эмоции кодируются по осям «Быстрый темп — Медленный темп» и «Мажор — Минор».

То, что все богатство музыки, человеческих темпераментов и ролевого поведения укладывается в довольно простые обобщающие формулы, не означает примитивного способа решения сложной проблемы, так как внутри указанных закономерностей существует во всех этих моделях большое количество тонких различий, которые можно выявить при помощи специальных методов и инструментов наблюдения.

По своему содержанию рассматриваемая ниже модель ближе к модели Г. Айзенка, берущей за основу классификации непосредственно само чувство в его главных проявлениях.

Шкалы, находящиеся во внутреннем круге, означают границы психологической нормы. Шкалы, располагаемые во внешнем круге и за ним, означают акцентуацию характера.



Условные обозначения шкал:

- 1 — ипохондрия; 2 — депрессия; 3 — истерия; 4 — психопатия;
6 — паранойя; 7 — психастения; 8 — шизофрения; 9 — гипомания;
0 — интроверсия. Пятая шкала — мужественности—женственности в схеме опущена. Цифра со знаком (штрих), например, 2' — означает, что по данной шкале количество баллов (Т) больше 70; знак «—» означает нормальное Т = 50; наклонная черта «/» означает Т < 40.

Каждая шкала, раскрывающая ту или иную существенную характеристику личности человека в вербальных понятиях (словесных обозначениях), может быть выражена и на языке музыки. Говоря другими словами, каждая из этих шкал по-своему звучит и может быть передана на языке невербальной коммуникации при помощи музыкальных образов.

Первая шкала — ипохондрия. Выявляет тенденции человека к повышенному беспокойству о собственном

здоровье, страхам и опасениям за него. Часто такой человек преувеличивает тяжесть своего состояния и старается переложить свои трудности на плечи окружающих, уходит от решения проблем через демонстрацию беспомощности и слабости. Здесь отсутствует внутренняя свобода, спонтанное проявление чувств, но широко проявляются избыточная осторожность, боязливость, требовательность к себе и другим при соблюдении жизненных, социально одобряемых правил. Как отмечают Л. Собчик и Н. Лукьянова, высокие показатели первой шкалы при одновременном повышении второй, шестой, седьмой и восьмой служат признаком подавляемой агрессии и обрисовывают так называемый «язвенный тип» личности.

Музыкальные произведения, несущие в себе признаки первой шкалы:

- Ж. Бизе, Р. Шедрин. Кармен-сюита.
- С. Рахманинов. Этюды-картины (ля минор, до минор, соч. 39).
- А. Онеггер. Пятая симфония (третья часть).
- Д. Шостакович. Десятая симфония (фрагменты первой и второй частей).

Вторая шкала — депрессии. Включает переживание собственной несостоятельности в момент крушения надежд и жизненных планов, «созерцательное отношение к жизни», переживание чувств вины и неуверенности в себе, пониженную оценку своих возможностей, большая субъективная вера в неуспех, чем в удачу при начале какого-либо дела. Поэтому у таких людей часто наблюдается отказ от реализации вообще всяких планов, ибо любое препятствие воспринимается как непреодолимое.

Музыкальные произведения, несущие в себе признаки второй шкалы:

- П. Чайковский. Шестая симфония (финал).
- Я. Сибелиус. Грустный вальс.
- А. Дворжак. Песня матери.
- П. Сарасате. Цыганские напевы.

- С. Рахманинов. Музыкальный момент (си минор).
- Ф. Шопен. Прелюдия (ми минор).

Третья шкала — истерии. Характеризует человека со стороны проявления его динамических сторон. Лица, имеющие высокие показатели по этой шкале, отличаются подвижностью в настроении, в жестах, мимике, яркости и театральности эмоциональных проявлений при отсутствии их глубины. Слезы могут легко сменяться смехом. Истероиды особо озабочены мнением о себе, и все их поведение мотивируется желанием социального одобрения. Отсюда — услужливость и показной альтруизм, который может быстро меняться на капризность и мелочную конфликтность (Собчик, Лукьянова, 1978).

Музыкальные произведения, несущие в себе признаки третьей шкалы:

- М. Глинка. Увертюра к опере «Руслан и Людмила».
- В. Моцарт. Симфонии № 3, 36, 40, 41 (первые части).
- Д. Россини. Увертюры к операм «Сорока-воровка», «Севильский цирюльник».
- С. Рахманинов. Первая симфония (финал).
- Ф. Шопен. Первая баллада.
- Ф. Лист. Венгерская рапсодия № 12.

Четвертая шкала — психопатии. Выявляет тенденции человека к импульсивности, спонтанности и раскованности поведения. Ее высокие показатели говорят о конфликтности и агрессивности, высокой самооценке: склонности к приключениям и рискованным ситуациям, «легким отношением к трудностям и жизненным проблемам». Как отмечают исследователи, «высокие показатели четвертой шкалы при одновременном подъеме 6, 8, 9-й шкал и при низких 1, 2, 3, 5, 0-й шкалах часто встречаются у лиц с отсутствием сдержанности и агрессивностью поведения, со склонностью к межличностным конфликтам, с выраженным упрямством, неумением подчиняться, со стремлением

всегда найти оправдание своим поступкам». Из других характеристик личности с повышенными показателями четвертой шкалы, взятой в изолированном виде, можно отметить простоту в общении, отсутствие шепетильности, эгоцентризм и эгоизм, честолюбие, агрессивность в ответ на непреодолимые жизненные препятствия (фрустрацию), стремление командовать, снисходительное отношение к собственным недостаткам, слабость самоконтроля (Л. Собчик, Н. Лукьянова, 1978).

Музыкальные произведения, несущие в себе признаки четвертой шкалы:

- Л. Бетховен. Пятая симфония (финал).
- П. Чайковский. Увертюра «1812 год», «Буря», «Франческа да Римини».
- Д. Шостакович. Праздничная увертюра.
- И. Гайдн. Симфонии. № 94, 97 (финалы).
- И. Брамс. Третья симфония № 3 (финал).
- С. Прокофьев. Третья симфония, «Наваждение» (финал).
- А. Онеггер. Первая симфония (I часть).

Шестая шкала — паранойя. Отражает тенденции человека в склонности к ригидности (негибкости) психических процессов, что часто проявляется в упорстве в достижении цели, неиссякаемой энергии, умении противостоять любым трудностям. Такие люди отличаются большим педантизмом, стремлением следовать заданным нормам, правилам и привычкам. Приверженность к одной какой-либо идее приводит их к сверхценным выводам, что делает невозможным их переубеждение. Акцентировка по этой шкале говорит также о чертах лидерства, честолюбия и об организаторских способностях.

Музыкальные произведения, несущие в себе признаки шестой шкалы:

- Ф. Лист. Симфоническая поэма. Прелюды (финал).
- Р. Вагнер. Шествие пилигримов из оперы «Тангейзер».
- М. Равель. Болеро.
- П. Чайковский. Первая симфония (финал).

- Р. Глиэр. Гимн великому городу.
- С. Рахманинов. Концерт для фортепьяно с оркестром № 2 (кода III части); прелюдия си-бемоль мажор.

Седьмая шкала — психастения. Выявляет черты тревожности и беспокойства, говорящие о невротизации личности. Акцентировка показателей по этой шкале говорят о психастеническом складе человека с его тенденцией неуверенности в себе, нерешительности, повышенным ощущением чувства вины из-за невозможности жить по высоким нравственным идеалам. Тревоги и страхи, постоянные сомнения в правильности выбора, перепроверка уже сделанного, застенчивость, стыдливость, конформизм, страх перед новыми надвигающимися событиями, совестливость и чуткое отношение к окружающим, чувство долга и альтруизм — эти переживания составляют психологическое содержание внутреннего мира психастеника.

Музыкальные произведения, несущие в себе признаки седьмой шкалы:

- П. Чайковский. Симфонии № 4, 5, 6 (первые части, главные темы).
- Д. Шостакович. Симфония № 4 (II и III части; Симфония № 8, III часть).
- Р. Шуман. «Порыв»; Р. Шедрин. Бассо-остинато; С. Прокофьев. Токката; А. Скрябин. Этюд № 5, соч. 42.

Восьмая шкала — шизофрения. Характеризует человека со стороны его способностей к социальным контактам и умением считаться с действительностью. Высокие показатели по этой шкале говорят о шизоидном складе личности с ее слабостью социальных контактов, отгороженностью от мира и скрытностью переживаний. Таких людей характеризует опора на собственные субъективные видения людей и событий, индивидуализм и интровертированность, сочетающиеся с эмоциональной холодностью, угловатыми манерами. Сознание перегружено большим количеством информации, находящейся в несистематизированном виде,

поэтому мышление похоже на «скачку идей» и страдает отсутствием логики при большом полете фантазии и воображения. Социальные контакты таких людей отличаются неестественностью и неловкостью из-за слабой чувствительности к интересам и духовному миру других, в том числе и близких. Отмечается также склонность к абстрагированию от живой действительности в область символических построений и парадоксальных умозаключений.

Музыкальные произведения, несущие в себе признаки восьмой шкалы:

- И. Бах. «Искусство фуги».
- О. Лассо. «Мотеты».
- А. Шенберг. Концерты для фортепиано с оркестром; для скрипки с оркестром; пять пьес для оркестра, ор. 16.
- А. Веберн. Симфония. Вариации для оркестра; квартеты.
- А. Берг. Камерный концерт для фортепиано, скрипки и 13 духовых инструментов.
- А. Шнитке. Симфонии № 1, 4; Концерт для скрипки с оркестром.
- Р. Штраус. «Так говорил Заратустра».
- Д. Бортнянский. Хоровые концерты.
- Р. Шедрин. Концерты для фортепиано.

Девятая шкала — гипомания. Замеряет уровни оптимизма и активности человека. Высокие показатели по этой шкале говорят о приподнятости настроения, жизнелюбии, энтузиазме, общительности и многоречивости, легкомысленном отношении к социально одобряемым типам поведения, беззастенчивости в их нарушении, склонности к сексуальным и алкогольным эксцессам, что в конце концов при всем внешнем блеске этих людей не может не вызывать у окружающих недоумение и настороженность. Легкомысленность, эмоциональная незрелость, ревнивость, легко возникающая агрессия, хвастливость, назойливость, нетерпимость в споре, при встрече с поражениями.

Музыкальные произведения, несущие в себе признаки девятой шкалы:

- В. Моцарт. Маленькая ночная серенада (IV часть).
- Л. Бетховен. Рондо «Ярость по поводу потерянного гроша».
- К. Вебер. «Вечное движение».
- П. Чайковский. Итальянское каприччио, кода.
- И. Штраус. «Полька-пиццикато», галоп «Вечное движение».
- М. Глинка. «Арагонская хота».
- Ф. Лист. Венгерские рапсодии № 2, 10, 12 (коды).
- Д. Шостакович. Праздничная увертюра.

Нулевая шкала — интроверсия. Замеряет уровни открытости или закрытости человека к социальным контактам. При высоком значении показателей этой шкалы говорят об интроверсии — обращенности индивида в мир собственных переживаний и интересов, замкнутость и неразговорчивость, застенчивость и ранимость. Низкие данные по этой шкале говорят об экстраверсии — стремлении человека к социальным контактам, общению с широким кругом лиц, поиску внешних впечатлений.

Музыкальные произведения, имеющие признаки этой шкалы, следуя вышеприведенной схеме, можно классифицировать так: к интроверсивным произведениям относятся те, что находятся в левой части — 1, 2, 6, 7, 8-й шкал. К экстраверсивным — те, которые назвали при анализе 3, 4, 9-й шкал.

В 1941 году Дж. Альтшулер применительно к сеансам музыкальной психотерапии разработал метод изопринципа, согласно которому пациентам предлагалась музыка, соответствующая психическому состоянию в данный момент. Для депрессивных пациентов это была музыка, звучащая в спокойном темпе, для возбудимых — в быстром. После фазы отреагирования аффекта использовались мажорные и оптимистические произведения.

Этот принцип был известен древним грекам и римлянам, которые во многих своих постулатах исходили из положения «Подобное стремится к подобному».

Стратегия музыкального психотерапевтического сеанса заключается в том, чтобы пациента, чье состояние характеризуется показаниями шкал, находящихся на границе первого круга, привести к такому состоянию, которое характеризуется показаниями шкал, находящимися во втором, центральном круге, отражающем границы нормы психологического состояния. Верхние сегменты этого круга составляют совокупность переживаний с отрицательным знаком, нижние — с положительным. Успокоив пациента с высокими показателями по 1, 2, 3, 4, 7-й шкалам, давая им прослушать и прочувствовать соответствующие музыкальные произведения, можно затем оптимизировать их состояние, предлагая для прослушивания произведения, относящиеся к 6, 8, 9-й и низкой 0-й шкалам.

Подбирая произведения для проведения сеансов музыкальной психотерапии, врачи и музыканты обычно останавливают внимание на классической музыке. Однако среди произведений современной легкой музыки, в том числе среди джаза и рока, можно найти немало таких, которые могли бы быть использованы в психотерапевтических целях.

Психотерапевтический эффект от прослушиваемой музыки во внешнем плане проявляется в разрядке внутреннего переживания во внешних движениях, спектр которых может быть от легких покачиваний тела и рук до неудержимого плача. Во внутреннем плане интенсивное переживание музыки влечет за собой оживление далеких, но тем не менее продолжающихся оставаться аффективно значимыми, переживаний. Один образ по ассоциативной связи вытягивает за собой другой, и перед человеком разворачивается его собственная жизнь, окрашиваемая в различные настроения воспринимаемой музыкой. Изживание некогда подавленных и забытых событий жизни, попадающих в сознание в результате свободных ассоциаций, является основным принципом лечения в школе.

Для того чтобы музыка больше подействовала на слушателя, его необходимо для этого специально настроить и подготовить. Эта настройка заключается в том, что надо сесть в удобной позе, расслабиться и сосредоточиться на звуках музыки. Их нельзя слушать без должного внимания, отвлекаясь при этом на какие-либо посторонние дела. Из реальной жизни надо постараться шагнуть в другой, воображаемый мир, мир причудливых образов, настроений и красок. По существу любое восприятие музыки представляет собой разновидность медитации, называемой недиригентивной, то есть свободной от какого-то навязывания извне. Здесь помогает упоминание о том, что в практике упражнений йогов музыку рекомендовалось слушать так, чтобы воспринимать ее не только ушами, но и вдыхать при этом аромат звука, чувствовать его на своем языке, ощущать кожей, самому становиться звуком так, чтобы музыка пронизывала от кончиков пальцев ног до корней волос. Мелодия должна стать той тропинкой, по которой слушатель пойдет и посетит самые потаенные уголки души — как своей, так и композитора, который эту музыку создал.

Истинная красота музыки заключается не столько в самих тембрах и переливах звучания, сколько в возможности пережить при помощи музыки свое единство с природой, с другими людьми, со своим народом и со всем человечеством в целом и через переживание этого единства обрести в себе самую желаемую психологическую устойчивость и душевное здоровье (Петрушин В. И., 1997).

2.3. ИГРОВАЯ ТЕРАПИЯ

Игра — сложное социально-психологическое явление уже потому, что это не возрастное явление, а личностное. Потребность личности в игре и способность включаться в игру характеризуются особым видением мира и не связаны с возрастом человека. Необходимость игры и искусства для человека Л. С. Выготский объяснял, применяя образ

воронки: «Шеррингтон сравнивал нашу нервную систему с воронкой, которая обращена широким отверстием к миру и узким отверстием к действию. Мир вливается в человека через широкое отверстие воронки тысячью зовов, влечений, «раздражений», ничтожная их часть осуществляется и как бы вытекает наружу через узкое отверстие. Совершенно понятно, что эта неосуществившаяся часть жизни, не прошедшая через узкое отверстие нашего поведения, должна быть так или иначе прожита» (то есть проявлена). «Стоит только взглянуть на ребенка, — пишет Л. С. Выготский, — чтобы увидеть, что в нем заключено гораздо больше возможностей жизни, чем те, которые находят свое осуществление. Франк говорит, что если ребенок играет в солдата, разбойника и лошадь, то это потому, что в нем реально заключены и солдат, и лошадь, и разбойник».

Иными словами, если взрослый в игре «пробует», «переживает» уже не использованные возможности жизни, то ребенок проигрывает, «примеряет» еще не использованные, не выбранные возможности. Именно это и делает игру могучим средством социализации ребенка, приобщения его к нормам и ценностям общества. Способность «расширять» канал воронки у каждого человека зависит от того, в какой степени он применяет опыт детства, может пользоваться игровыми ролями в реальной жизни. Именно игровая модель мира обеспечивает многозначность связей. Внутренняя игра, определяемая логикой «быть самим собой», не означает быть все время «одним и тем же» и является эффективным адаптационным приемом личности. На адаптационные возможности игры указывал Л. С. Выготский. Он называл игру и искусство средством «взрывного уравнивания со средой в критических точках нашего поведения» (Психология искусства, 1968. С. 348).

Задачи игровой терапии:

1. Облегчение выражение переживаний ребенка.
2. Развитие способности эмоциональной саморегуляции.
3. Коррекция и профилактика деформации в формировании «Я»-концепции.

4. Коррекция и профилактика девиантного поведения.

Механизм психокоррекционного воздействия игры — спонтанное самовыражение позволяет ребенку освободиться от болезненных внутренних переживаний. Активизация творческого поиска новых способов реагирования в проблемных ситуациях и более глубокое понимание собственного «Я» способствуют позитивным изменениям на поведенческом уровне.

К основным правилам игровой терапии можно отнести:

1. Психолог развивает теплые, дружеские отношения с ребенком. Атмосфера принятия и доверия формируется на этапе установления контакта.
2. Формирование безопасных условий с целью свободного выражения чувств ребенка.
3. Использование техники отражения, а не интерпретации. Акцент делается не на проблему, а на внутренний ресурс ребенка.

Критерием необходимости завершения коррекции является способность сохранять позитивные поведенческие изменения за пределами игровой комнаты.

2.4. ИЗОТЕРАПИЯ

Изотерапия — терапия изобразительным творчеством, в первую очередь рисованием, используется для психологической коррекции психосоматических нарушений у детей и подростков с проблемами в обучении и социальной адаптации. Изобразительное искусство позволяет выразить свои чувства линией, цветом, формой, рисунком, почувствовать себя художником, осознать свой творческий потенциал, изменить самооценку и взаимоотношения с окружающим миром. Рисование развивает чувственно-двигательную координацию, так как требует согласованного участия многих психических функций, кроме этого, рисование участвует в согласовании межполушарных взаимоотношений.

Катарсическое (очищающее) воздействие искусства известно со времен Древней Греции. Под понятием «катарсис» древнегреческие философы подразумевали психологическое очищение, которое обычно испытывает человек после общения с искусством.

Интерес к результатам творчества человека со стороны окружающих, принятие ими продуктов художественной деятельности (рисунков, поделок, коллажей и т. п.) повышает самооценку и самопринятие человека с особыми потребностями и ограниченными возможностями жизнедеятельности.

«Творческая связь — это увеличивающее взаимодействие между движением, искусством, письмом и звуком. Движение в сочетании с осознанием открывает для нас глубокие переживания, которые затем могут быть выражены с помощью цвета, линии или формы. Как только мы осознаем наши переживания, они становятся источником дальнейшего самопонимания и творчества. Мы осторожно позволяем себе ощутить свои новые возможности. Переживания могут катализировать в креативные занятия — в танец, музыку, занятия живописью. Когда наши переживания полны гнева и жестокости, мы можем преобразовать их в преисполненное мощи искусство вместо того, чтобы изливать их на мир. Такое искусство помогает принять этот темный аспект нас самих» (Роджерс, 1990. С. 165). Н. Роджерс подчеркивает то, что «все люди обладают природной способностью к творчеству». Творческий процесс исцеляет и является преобразующим. Личностный рост и высшие состояния сознания достигаются посредством самоосознания, самопонимания. Самоосознание, самопонимание достигаются погружением в эмоции. Вовлечение в процессе ума, тела и эмоций активизирует как интуитивные способности человека, его воображение, так и логическое мышление. Поскольку эмоциональные состояния редко бывают логическими, использование воображения и невербальных средств предоставляет человеку альтернативный путь для самоисследования и общения.

Этот процесс является интегрирующей силой. Знание о самом себе расширяется по мере того, как движение, художественная деятельность предоставляют своего рода ключи для дальнейшего исследования. Экспрессивные искусства переносят человека в мир эмоций и добавляют его опыту как бы новое измерение. Карл Юнг считал, что воображение и творчество являются движущими силами человеческого существования. Роль организации в творческом процессе Юнг описывал следующим образом: «Не только художник, но любой творческий человек, кем бы он ни был, всеми своими величайшими достижениями обязан своей фантазии. Динамическим принципом фантазии является игра, которая является присущей ребенку и тем самым несовместимой с серьезной работой. Но никакой творческий процесс не может зародиться и существовать без этой игры фантазии». Юнг использовал термин «активное воображение» для обозначения такого творческого процесса, когда субъект как бы объективно наблюдает за развитием своей фантазии, не пытаясь сознательно воздействовать на нее. «Рисование (карандашом, фломастером, красками) может быть доступно каждому в любом месте и приносит смягчение душевной напряженности, связанной прежде всего с опорой на свою особенность. Рисование ускоряет процесс развития пространственного мышления и образного видения, развивает умственные способности детей» (Аллахвердова, 1976).

Изотерапия использует процесс создания изображений в качестве инструмента реализации целей. Это не создание произведения искусства и не занятия, направленные на создание эстетического продукта. Психокоррекционные занятия с использованием изотерапии служат инструментом для изучения чувств, идей и событий, ограничивающих убеждений, для развития межличностных навыков и отношений.

Часть 3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

3.1. КЛИНИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В детском возрасте замедленный темп психического развития встречается чаще, чем психическое недоразвитие. Обычно задержки психического развития (ЗПР) диагностируется у детей к окончанию дошкольного возраста или при поступлении в школу. ЗПР проявляется:

- 1) снижением общего запаса знаний;
- 2) в ограниченности представлений;
- 3) в малой интеллектуальной целенаправленности.

В отечественной психопатологии и психиатрии классификация ЗПР строится на этиопатогенетическом принципе, когда форма ЗПР определяется причиной ее возникновения. Например, В. В. Ковалев выделяет четыре основные формы ЗПР. Это дизонтогенетическая форма, энцефалопатическая форма, ЗПР в связи с недоразвитием анализаторов (слепота, глухота), культуральная форма ЗПР, обусловленная ранней социальной депривацией, педагогической запущенностью и др. В работах К. С. Лебединской выделяются четыре основных варианта ЗПР:

- конституционального происхождения;
- соматогенного происхождения;
- психогенного происхождения;
- церебрально-органического генеза.

В структуре психического дефекта у детей ЗПР на первый план могут выступать незрелость эмоционально-волевой сферы с неярко выраженными интеллектуальными нарушениями, а также замедленное развитие интеллектуальных процессов. Клинико-психологическая структура каждого варианта ЗПР отличается своеобразным соотношением интеллектуальных и эмоционально-волевых нарушений. ЗПР конституционального характера наблюдается у детей с психофизическим инфантилизмом. В современной психиатрической литературе термин «психический инфантилизм» обозначают личностную незрелость. Эмоциональная сфера детей с психическим инфантилизмом как бы находится на более ранней ступени развития, соответствуя психическому складу ребенка более раннего возраста. Их эмоции отличаются яркостью и живостью, наблюдается преобладание эмоциональных реакций в поведении, повышенная внушаемость и недостаточная самостоятельность. Особенности эмоционально-волевой сферы у детей с конституциональной формой ЗПР негативно влияют на формирование динамических характеристик восприятия и проявляются в особенностях их интеллектуальной недостаточностью. Немаловажное место в структуре задержки психического развития у детей с психофизическим инфантилизмом занимает выраженная истощаемость внимания, особенно при интеллектуальных нагрузках. В процессе же игровой деятельности продуктивность внимания у них улучшается.

В структуре особенностей психического развития у детей с соматогенной формой ЗПР, так же как и при психофизическом инфантилизме, наблюдается эмоциональная незрелость. Причиной незрелости чаще всего являются хронические заболевания, которые тормозят развитие активных форм деятельности и способствуют формированию таких личностных особенностей, как боязливость, робость, неуверенность в своих силах; постоянная астения негативно отражается на умственной работоспособности. У них наблюдается неустойчивое внимание, снижение объема памяти, нарушение динамики мыслительной деятельности.

Задержка психического развития психогенного происхождения связана с неблагоприятными условиями воспитания ребенка. Ранняя психическая и социальная депривация, которая наблюдается у большинства безнадзорных детей и детей-сирот, способствует снижению волевых компонентов личности и развитию импульсивности.

Причиной ЗПР церебрально-органического генеза является органическое поражение центральной нервной системы на ранних этапах онтогенеза. В западной литературе эта форма ЗПР описывается как «ранний детский органический синдром», «минимальная мозговая дисфункция». Церебрально-органическая недостаточность становится очевидной как в нарушении эмоционально-волевой сферы, так и в развитии познавательных процессов. Церебральная астения, которая присутствует при ЗПР церебрально-органического генеза, проявляется в повышенной утомляемости, в недоразвитии свойств внимания и памяти, уменьшении объема памяти и скорости запоминания. У детей ЗПР при незначительном поражении мозга в основе дефекта лежит нейродинамическая недостаточность, связанная в первую очередь с истощаемостью психических функций.

Таким образом, учитывая психолого-педагогические параметры, можно выделить четыре основные группы детей с ЗПР.

1. Дети с относительной сформированностью психических процессов, но со сниженной познавательной активностью. В этой группе наиболее часто встречаются дети с ЗПР вследствие психофизиологического инфантилизма и дети с соматогенной и психогенной формами ЗПР.
2. Дети с неравномерным проявлением познавательной активности и продуктивности. Эту группу составляют дети с легкой формой ЗПР церебрально-органического генеза, с выраженной ЗПР соматогенной формы и осложненной формой психофизического инфантилизма.

3. Дети с явным нарушением интеллектуальной продуктивности, но со сформированной познавательной активностью. В эту группу входят дети с ЗПР церебрально-органического генеза, у которых наблюдается выраженная дефицитарность отдельных психических функций (памяти, внимания, гнозиса, праксиса).
4. Дети, для которых характерно сочетание низкого уровня интеллектуальной продуктивности и слабо-выраженная познавательная активность. В эту группу входят дети с тяжелой формой ЗПР церебрально-органического генеза, у которых наблюдается первичная дефицитарность в развитии всех психических функций: памяти, гнозиса и др., а также недоразвитие ориентировочной основы деятельности.

3.2 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ЗПР В ШКОЛЕ

В словаре русского языка «сопровождать» — значит идти, ехать вместе с кем-либо в качестве спутника или провожатого. Понятие «сопровождение» в педагогике и психологии особую популярность приобрело в последние годы, когда в школах появились помимо педагогического состава другие специалисты — психологи, социальные педагоги, валеологи, логопеды, дефектологи и др.

Понятие «сопровождение» выросло из глубин педагогики. Мысль о необходимости «сопровождения развития» высказывается современными педагогами, развивающими идеи «педагогике успеха». Под сопровождением понимается метод обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Сопровождение — это комплексный метод, в основе которого лежит единство четырех функций: диагностики возникшей проблемы; информации

о проблемы и путях ее решения; консультации на этапе принятия решения и выработки плана решения проблемы; первичной помощи на этапе реализации плана решения. Под сопровождением понимается взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, которое направлено на разрешение жизненных проблем сопровождаемого.

Основные принципы сопровождения трактуются следующим образом: ответственность за принятие решения лежит на субъекте развития, сопровождающий обладает только совещательными правами; приоритет интересов сопровождаемого; непрерывность сопровождения; мультидисциплинарность (комплексный подход) сопровождения.

Создание индивидуальной системы сопровождения ребенка педагога связывают с решением наиболее приоритетной задачи — гарантии прав детей на полноценное развитие в процессе получения образования. Обеспечение прав детей, также и обязанности всех участников образовательного процесса являются компетенцией законодательных органов.

В теории сопровождения развития ребенка важным положением выступает утверждение о том, что носителем проблемы развития ребенка в каждом конкретном случае выступает и сам ребенок, и его родители, и педагоги, и ближайшее дружеское окружение ребенка.

Психолого-педагогическое сопровождение — деятельность, направленная на создание системы социально-психологических условий, способствующих успешному обучению и развитию каждого ребенка в конкретной школьной среде. Цель психолого-педагогического сопровождения как системы работы школьного коллектива — создание педагогической целесообразной среды для гармоничного развития ребенка, среды, способствующей успешному обучению и поступательному психологическому развитию учащихся.

Классы коррекции для детей с ЗПР — это компонент системы психолого-педагогического сопровождения. В работе с детьми следует учитывать различия между ними. Обучение — это то, что имеет конечной целью приобретение системы знаний, тогда как конечная цель

коррекции — формирование функционального органа либо целой функциональной системы, позволяющих правильно осуществляться тому или иному психическому процессу. Коррекционная работа должна предшествовать обучению «особого» ребенка, далее сопутствовать ей и создавать те базисные системы, те психические структуры, на которых впоследствии и будет строиться обучение. Если некоторые из этих базисных систем не сформировать полностью и адекватно, то в какой-то момент в обучении случится провал.

Сначала появились классы выравнивания, задуманные как классы для детей, не справляющихся со школьной программой. Предполагалось, что ученик в таком классе сможет ликвидировать свои пробелы, улучшить успеваемость, а затем продолжить обучение в обычных классах. В специальных классах не принимали во внимание психологические особенности развития ребенка. Одним из самых серьезных просчетов было то, что в указанные классы ученики попадали уже после того, как в результате длительного неуспеха у них возникало отрицательное отношение к школе и к учебе вообще. Таким образом, контингент этих классов состоял из учащихся, не готовых к школьному обучению, в результате чего они сразу же становились неуспевающими. Дополнительно возникшее отрицательное отношение к обучению практически исключало возможность формирования учебной мотивации, что, в свою очередь, сводило на нет все усилия педагогов в этих классах.

После неудачного опыта классы выравнивания, или, как их еще стали называть, классы коррекции, стали создаваться в самом начале первого года обучения на основании впечатления учителей от работы с детьми на протяжении первого месяца учебы. Предполагалось, что в этом случае в специальный класс попадали именно те дети, кому это необходимо, и вместе с тем они не теряли целый год. Но с психологической точки зрения и в этом случае допускался просчет: не учитывалась психическая травма, которую наносили ребенку, переводя его из обычного в специальный

класс. Причем перевод осуществлялся в период адаптации ученика в классе и в школе — время, очень трудное для любого первоклассника.

Затем появились классы адаптации и коррекции, куда детей определяли до начала обучения в школе, по результатам собеседования во время записи их в школу. Как правило, критерием отбора в такие классы была педагогическая запущенность ребят (хотя туда попадали и дети с задержкой психического развития, и умственно отсталые).

Некоторое время параллельно существовали под разными названиями однотипные классы для детей, не справляющихся со школьной программой. Исторически первым было название «классы выравнивания», но именно это название было закреплено за специальными классами для детей с задержкой психического развития разного происхождения. Наиболее распространенным стало название «классы коррекции». Оно сохранилось до сих пор, хотя классы коррекции заменены на классы компенсирующего обучения, которые, в свою очередь, ушли в прошлое после создания коррекционно-развивающих классов. По положению, в классе коррекции должно быть не более 15 человек, а в классе компенсирующего обучения — не более 20 человек. Критерии формирования классов коррекции были весьма размытыми. Вопрос о направлении ученика в такой класс решался педагогами, иногда вместе со школьными психологами. В результате в эти классы попадали не только дети с проблемами в обучении, но и школьники с плохим поведением, и просто ребята, с которыми учителя не могли найти общий язык. Классы коррекции существовали как в начальной, так и в средней школе. Как показала практика, эффективность этих классов была весьма невысока, поскольку обучение в них происходило по обычным школьным программам. Поэтому несомненным шагом вперед было создание классов выравнивания для детей с задержкой психического развития разного происхождения. Численность учащихся в таких классах не должна превышать 15 человек.

Для классов выравнивания дефектологи разработали специальные программы обучения, учитывающие особенности развития детей. С середины 1990-х годов ученые-дефектологи стали разрабатывать систему коррекционно-развивающего обучения. Принципиально новым в этом направлении считается возможность перевода ребенка на определенном этапе обучения из коррекционно-развивающего класса в обычный. Система коррекционно-развивающих классов предусматривает комплексный подход и вариативность образования. В школе, имеющей указанные классы, обязательно должна быть группа специалистов, состоящая из дефектолога, логопеда, психолога, социального педагога и врача, которые должны взаимодействовать на уровне психолого-медико-педагогического консилиума. Комплектование этих классов осуществляется как на основе диагностики развития детей, проводимой специалистами в детском саду, так и на основе результатов обучения в школе: по итогам первого класса и по итогам обучения в конце начальной школе перед переходом в среднюю. Направление в коррекционно-развивающие классы дает специальная комиссия. Психолого-педагогическое сопровождение строится при соблюдении следующих основных методологических принципов:

- развитие отдельных психических процессов через перестройку и развитие мотивационной сферы ребенка;
- организация развивающей работы строится на основе индивидуального подхода, учитывающего «зону ближайшего развития» ребенка;
- занятия проходят в игровой форме с целью стимулирования заинтересованности участников группы;
- доброжелательные и дружелюбные отношения с детьми, недопустимо порицание за неуспех;
- положительная эмоциональная оценка любого достижения учащегося со стороны педагога;
- развитие у детей способности самостоятельной оценки своей работы.

Современная концепция психолого-педагогического сопровождения предполагает введение различных мер психологической помощи дезадаптированным детям. В основе дезадаптации, как правило, лежит школьная неуспеваемость, агрессивное поведение и прочее, что усугубляет социальную ситуацию неуспешных детей как в школе, так и в семье, деформирует их психосоциальное развитие. Система компенсирующего обучения предлагает решение этих проблем путем реализации коррекционно-развивающих программ для детей группы риска в школе. Однако по поводу компенсирующего обучения раздается серьезная критика, главным аргументом которой является якобы искусственная изоляция дезадаптивных учащихся и преднамеренное формирование классов «изгоев», заведомо обреченных на второсортную жизнь как в стенах школы, так и по ее окончании. Кроме этого, к психологической изоляции прибавляется еще и отсутствие психолого-педагогической поддержки, заключающейся в коррекционно-развивающем обучении дезадаптированных учащихся в коррекционных классах. В этих классах для детей с трудностями в обучении и поведении создаются благоприятные условия для дополнительных занятий с целью повышения учебной мотивации и познавательных интересов. Однако наличие таких классов позволяет педагогам в некоторых случаях без усилий избавляться от неординарного и трудного ребенка без попыток найти к нему особый подход. Поэтому в этих классах собираются неуспевающие дети с нарушением поведения, что делает крайне тяжелой работу для основного учителя, не имеющего чаще всего ни опыта, ни знаний для работы с такими детьми. Таким образом, создание специальных классов коррекционного и компенсирующего обучения в общеобразовательных школах имеет множество проблем в связи с недостаточностью адекватных психоразвивающих и коррекционных программ обучения, с отсутствием педагогических кадров со специальной подготовкой. Опыт этих классов показывает, что специальные условия

обучения и воспитания детей с задержкой психического развития, с трудностями в обучении, общении, поведении в основном дают положительный эффект и обеспечивают профилактику правонарушений. Этому способствует не изоляция, а интеграции трудных детей в общеобразовательную школу.

Растущая личность, находясь в стремительно изменяющихся условиях своего существования, в большей степени нуждается в помощи и психолого-педагогической поддержке. Такая поддержка может носить личностную ориентацию, а может относиться и к условиям, в которых осуществляются жизнедеятельность и взаимодействие субъектов.

3.3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ЗПР НА БАЗЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИХ КЛАССОВ

В рамках школы существуют трудности реального осуществления психолого-педагогической поддержки каждого учащегося, и проблема обеспечения эмоционального благополучия остается актуальной в работе с детьми любого возрастного периода. Мы рассматриваем психолого-педагогическую поддержку как условие адаптации на этапе перехода детей из начальной школы в среднюю, которое во многом зависит от складывающихся отношений с учителями, родителями, администрацией и др., и как систему отношений школьника к миру и самому себе. На этапе адаптации в среднем звене школы необходимо учитывать особенности поведения школьника в ситуациях внутришкольного взаимодействия, в отношении к нему одноклассников и его собственную позицию в общении с ними, а также эмоциональный фон этих отношений.

Наблюдения исследователей свидетельствуют о прямой зависимости эффективности оказываемой детям

поддержки от эмоционального самочувствия учителя, его настроения и возможностей саморегуляции.

Часто учащиеся не могут найти себе места в общеобразовательной школе, где мерой оценки личности становится количество баллов по тому или иному предмету, а внутренний мир, интересы, увлечения отходят на второй план, о которых практически не вспоминают.

В качестве инструмента для обеспечения эмоционального благополучия и психолого-педагогического сопровождения мы рассматриваем искусство и художественно-творческую деятельность. Применение технологий арт-терапии и арт-педагогики в образовательном пространстве способствует приобретению новых навыков взаимодействия и рефлексии, самопонимания и самопринятия, а также принятия и понимания окружающих людей («другого»). В этом случае принятие означает базисную веру, убеждение, что этот другой человек при любых обстоятельствах является заслуживающим уважения, и диктует необходимость смены привычных ролевых отношений между учителем и ребенком, выраженных в форме «Я сказал — ты сделал». Это требует порой сложной психологической перестройки педагога, пересмотра правил его поведения и позиций, работы над своим отношением к тем детям, внешний вид, внутренний облик и поведение которых не вызывает симпатии по тем или иным причинам. Все это свидетельствует о необходимости разработки и внедрения специальных технологий, рассчитанных на оптимизацию процесса обучения и адаптации детей с ЗПР в школе.

Основной целью психологического сопровождения детей и подростков с ЗПР является оптимизация их интеллектуальной деятельности за счет стимуляции психических процессов и формирования позитивной мотивации на познавательную деятельность. Для удобства анализа нарушения познавательной деятельности целесообразно выделить три основных блока психокоррекционного процесса: мотивационный, регуляторный и блок контроля. Занятия с детьми ЗПР могут проводиться как индивидуально, так и

в группе. Важным является единство требований к ребенку со стороны педагога, психолога и других специалистов, особенно при коррекции способности контроля своих действий. Обучение ребенка самоконтролю успешно достигается в процессе занятий по конструированию. Ребенку предлагают сделать предмет из готовых деталей, который может быть использован в конкретных условиях. В нашем случае — конструирование дома (домов) из коробок различной величины. Несомненно, при таком способе обучения моделированию и конструированию важным является то, что мыслительные процессы детей приобретают более опосредованный характер. Например, получив задание построить «дом своей мечты», «сказочный дом», ребенок начинает предварительно анализировать величину дома, количество комнат, оборудование собственной комнаты, с кем или чем будет построен этот дом и т. д. Для этого необходим достаточно высокий уровень абстрагирования, что дает возможность формированию у детей специфических способов соотнесения определенных свойств условий с соответствующими свойствами постройки. Конструирование успешно формирует у детей ориентировочную деятельность, способствует развитию самоконтроля своих действий в процессе выполнения заданий и при анализе их результатов (Сергеева, 2003).

Направления и задачи коррекции детей с различными формами ЗПР

Наименование блока	Содержание блока и приемы	Психокоррекционные задачи	Формы ЗПР
Мотивационный	Неумение ребенка выделить, осознать и принять цели действия	Формирование познавательных мотивов: <ul style="list-style-type: none"> • создать проблемные учебные ситуации; • стимулировать активность ребенка на занятиях; 	Психофизический инфантилизм. Психогенные формы ЗПР

Окончание таблицы

Наименование блока	Содержание блока и приемы	Психокоррекционные задачи	Формы ЗПР
Мотивационный	Неумение ребенка выделить, осознать и принять цели действия	<ul style="list-style-type: none"> • обратить внимание на тип семейного воспитания. Приемы: <ul style="list-style-type: none"> • создание игровых учебных ситуаций; • развивающие игры 	Психофизический инфантилизм. Психогенные формы ЗПР
Блок регуляции	Неумение планировать свою деятельность во времени и по содержанию	Обучить ребенка планировать во времени. Организовать ориентировки в заданиях. Проанализировать с ребенком используемые способы деятельности. Приемы: <ul style="list-style-type: none"> • обучение детей продуктивным видам деятельности (моделированию, рисованию, конструированию) 	Соматогенная форма ЗПР. Органический инфантилизм. ЗПР церебрально-органического генеза
Блок самоконтроля	Неумение ребенка контролировать свои действия и вносить необходимые коррективы по ходу их выполнения	Обучить контролю по результатам и по способу деятельности. Обучить контролю в процессе деятельности. Приемы: <ul style="list-style-type: none"> • дидактические игры, упражнения на внимание; • рисование, моделирование по образцу 	ЗПР церебрально-органического генеза. Соматогенная форма ЗПР. Психогенная форма ЗПР

3.4. КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ ПРОГРАММА ДЛЯ УЧАЩИХСЯ ПЯТЫХ КЛАССОВ «ДОМ, КОТОРЫЙ ПОСТРОИЛ Я»

Глобальные неудовлетворенные потребности в общении и принятии, накладываясь на особенности подросткового возраста, фрустрируют ребенка, снижают его самооценку и уровень притязаний. В дальнейшем, учитывая инфантилизм подростков с ЗПР и их неумение эффективно взаимодействовать с окружающими, это предопределяет их развитие в сторону девиации поведения.

Вследствие условий жизни у подростков вырабатывается негативизм, они становятся малообщительными, агрессивными, тревожными. Подростковый возраст является таким периодом в жизни каждого человека, когда активно формируется самосознание, вырабатывается собственная система эталонов самооценивания и самоотношения, все более развиваются способности проникновения в свой собственный мир.

У подростков возникает интерес к себе, к качествам своей личности, потребность сравнить себя, разобраться в своих чувствах и переживаниях. Наличие положительной самооценки, самоуважения является необходимым условием развития личности. Регулирующая роль самооценки неуклонно повышается от младшего школьного возраста к подростковому.

В условиях изменяющейся социальной ситуации подросток стоит перед необходимостью изменения отношения к себе и окружающим, где важным фактором выступает самооценка, которая, определяя социальную адаптацию личности, является регулятором поведения и деятельности. Формирование самооценки происходит в процессе деятельности и межличностного взаимодействия. Характер самооценки определяет формирование уверенности в себе, самокритичности, настойчивости или излишней самоуверенности. Она оказывает влияние на успешность

деятельности и социально-психологический статус человека в коллективе, регулирует процесс общения.

Подростки с адекватной самооценкой имеют большой круг интересов, активность их устремлена на различные виды деятельности, а также на межличностные контакты, направленные на познание других и себя в процессе общения. Адекватная самооценка имеет большое значение в формировании навыков межличностных отношений и социальной адаптации.

Подростки с тенденцией к завышению самооценки проявляют ограниченность в видах деятельности и большую направленность на малосодержательное общение. Данные многочисленных исследований показывают, что подростки с низкой самооценкой подвержены депрессивным тенденциям.

Крайне завышенная или крайне заниженная самооценка способствует формированию повышенной тревожности, которая отрицательно влияет на здоровье, поведение и продуктивность деятельности. У тревожных детей возникает ожидание неблагополучия со стороны окружающих, они очень чувствительны к своим неудачам, остро реагируют на них, склонны отказываться от той деятельности, в которой испытывают затруднения. Высокий уровень тревожности неблагоприятно сказывается и на качестве социального функционирования личности. Так, тревожность рассматривается как источник агрессивного поведения. Тревожность ведет и к отсутствию у человека уверенности в своих возможностях в общении, связана с отрицательным социальным статусом, формирует конфликтные отношения.

Несмотря на углубляющуюся эмансипацию самооценки, то есть стремление формировать свою самооценку независимо от оценок других людей, невозможно избежать определенной зависимости от оценки ближайшего окружения. Это доказывает теория «зеркального Я» Ч. Кули о позитивном отношении значимых других как об одном из основных факторов уровня самооценки. Среди четырех источников социальной поддержки: родители, учителя,

одноклассники, близкие друзья — наиболее полно влияют на самооценку школьника родительская поддержка и отношение одноклассников.

Таким образом, групповая арт-терапевтическая работа с подростками — один из самых эффективных способов развития самооценки в процессе общения, где создание безопасных творческих условий для формирования основных компонентов самосознания: самопознания, адекватной самооценки — позволяют формировать позитивные системы отношений подростков с ЗПР.

Цель программы:

- исследование самооценки личности подростка и уровня тревожности личности;
- определение стратегий поведения подростков в конфликтных ситуациях.

Задачи программы:

- 1) формирование адекватной самооценки участников группы;
- 2) снижение уровня тревожности;
- 3) активизация творческой деятельности подростков и развитие творческого потенциала как постоянного ресурса личности;
- 4) побуждение к самовыражению и эффективному взаимодействию с другими участниками на занятиях;
- 5) формирование безоценочного принятия себя и других в группе.

Программа предполагает работу с детьми подросткового возраста в группах постоянного состава (школьный класс). При необходимости оценки результатов проведенной работы перед началом реализации программы и после ее завершения можно использовать следующие методы диагностики:

- Е. Е. Туник «Креативные тесты».
- Исследование самооценки по методике Дембо—Рубинштейна (в модификации А. М. Прихожан).
- Методика диагностики уровня школьной тревожности Филиппа.

- Методика «Стили поведения в конфликте» (автор методики А. В. Гоголева).

- Социометрия.

Материалы:

- ватман, листы бумаги формата А3 и А4, материалы для коллажа;
- фломастеры, мелки, маркеры, краски, клей, гуашь;
- коробки различной величины, кисточки;
- игрушки, магнитофон, доска, природные материалы (листья деревьев, веточки, камешки).

Структура занятий:

Вводная часть:

- ритуал приветствия, упражнение — разминка — приветствие способствует созданию доброжелательной и позитивной обстановки в классе;
- разминка включает в себя подвижные упражнения, которые повышают сплоченность в группе, настраивают на совместную работу.

Основная часть:

- упражнения и задания, отражающие основную тему и цель занятия;

- теоретический материал по теме.

Заключительная часть:

- обратная связь, как участников группы, так и педагога, психолога;
- ритуал прощания.

Рефлексия занятия позволяет участникам поделиться своими мыслями, впечатлениями, чувствами и переживаниями, что способствует пониманию своего внутреннего мира, своих поступков, развивает умение слушать других.

Программа предполагает проведение ритуала приветствия в начале занятия, ритуала прощания в конце занятия. Цель ритуала — повышение сплоченности участников группы.

Работа с образом дома в работе с детьми ЗПР выбрана нами неслучайно. Многие из них лишены дома,

а если он и есть, то в нем, как правило, отсутствует собственное место или оно формально обозначено. А дом является основой основ жизнедеятельности человечества, опора духа и может быть назван первичной клеточкой нашего бытия.

Каждый вечер мы слышим или сами произносим фразу: «Вот мы и дома!» Но, переступая порог, мало кто задумывается над глубочайшим смыслом этих слов.

Дом — комплекс жизненных обстоятельств, благодаря которым происходит трансформация сознания человека в пространстве и времени. Понятие «дом» кодирует взаимоотношения: человека и природы — «дом — космос», человека и общества — «дом и социум» и «дом и род», человека с самим собой — «дом — крепость».

Обыденные значения понятия «дом» являются достаточно поверхностными производными от глубинного, сущностного, может, даже архетипического смысла, который в толковых словарях не определен и представляет интерес в связи с поиском истоков ресурсного, терапевтического потенциала, связанного с образом Дома. Это место, где мы родились и куда мы возвращаемся из любых странствий. Здесь важно обратить внимание на идею безопасности, которая сразу выводит на тему базовых человеческих потребностей, и понятие «места». От того, есть или нет у человека собственное место в доме, во многом зависит, будет ли этот дом для него настоящим или только суррогатным домом. Жилище — место жизни человека, место, где он рождается, растет, обзаводится семьей и потомством, творит и уходит в мир предков. Из жилища человек отправляется активно действовать: осваивать мир, добывать пищу, находить жену или мужа. Это укрытие, место покоя и порядка. Дом как закрытое место символизировал женщину и был местом женщины (в отличие от поля — мужского, открытого пространства). Вместе с тем существуют публикации, в которых рассматривается целительная сила дома, и вся работа с человеческой психикой строится на этом основании: «Настоящий дом — это

то место, которое подпитывает нас на каждом уровне. Дом, имеющий сердце, обнимает нас, когда мы входим в дверь. Мы почти ощущаем, как он обволакивает нас своей целительной силой» (Эдвардз Дж., 2001. С. 300). «Очищая дом от хлама, — продолжает Дж. Эдвардз, — мы одновременно производим символическую чистку нашей психики». Дом — это та среда (социальная, бытовая, психологическая), которая окружает нас, это не только стены квартиры. Дом — это в первую очередь близкие, родные, это и любимые предметы, и животные — словом, все, что окружает человека, создает его «Я».

Дом — в народной культуре — это сосредоточение основных жизненных ценностей, счастья, достатка, единства семьи и рода (включая не только живых, но и предков). Дом противопоставлен окружающему миру, как пространство закрытое — открытому, безопасное — опасному, внутреннее — внешнему. Он дает определенную модель, позволяющую воспроизводить картину мира: четыре стены Дома обращены к четырем сторонам света, а фундамент, сруб и крыша соответствуют трем уровням вселенной (преисподняя — земля — небо) (Славянская мифология, 1995).

Каждому человеку с раннего детства знакома игра в сооружение своего «домика». При строительстве дома приходится одновременно решать множество разнообразных задач: договариваться о том, кто какие материалы и для чего использует, моделировать конструкцию необычной формы и просить о помощи закрепить ее и т. д. О значении дома для физического и эмоционального благополучия человека пишет М. В. Осорина в книге «Секретный мир детей в пространстве мира взрослых» (Осорина, 2000): «Понятие “дом” для человека имеет много смыслов, слитых воедино и эмоционально окрашенных. Это и кров, убежище, защита от непогоды и напастей внешнего мира, здесь можно укрыться, спрятаться, отгородиться. Это и место жительства, официальный адрес, где человека можно найти, это точка в пространстве социального мира, где

он обретается. Это и символ жизни семьи, домашнего очага — грустно, когда тебя никто не ждет, тяжело быть бездомной сиротой. Дом воплощает идею интимного, личного пространства, обиталища человеческого «Я». Вернуться домой — вернуться к себе».

Выделим нескольких важных для человека функций дома, которые показывают их гуманистическую, оптимистическую и гармонизирующую направленность.

Жизнеобеспечивающая и спасительная: дом видится как спасительный островок среди непредсказуемости внешнего мира. Прочность предполагает стабильность в жизни и несет в себе момент безопасности, и дополняется чувством, которое лежит в основе строительства.

Защитная: прежде всего необходимо иметь в виду, что борьба за существование «вне дома» означает нескончаемый поединок с окружающим миром. Дома человек чувствует себя в безопасности. Атмосфера доброжелательности смягчает жесткость жизненных требований, способствует «снятию» психических нагрузок, полученных вне дома.

Смыслообразующая: дом задает ракурс видения окружающей социальной реальности, культурную призму, в которой как в зеркале отражается внешний мир и противостоит ему — домашний порядок.

Идентифицирующая: дом выполняет существенную роль в процессах идентификации, наделяя домочадцев стабильными и непреходящими чертами их облика. Понятие «домочадцы» указывает на эту идентифицирующую функцию дома и задает путь его осмысления.

Исцеляющая и восстанавливающая: как доказывают многочисленные исследования по истории и теории архитектуры, смысл и содержание дому способны придавать не только населяющие его жильцы, но и стены дома, его внутренняя организация, все то, что насыщает трудноуловимым, но отчетливо воспринимаемым «духом места». Более того, у дома есть «душа» еще до того, как он занят

людьми. Таким образом, пространство дома пронизано взаимосвязями и взаимозависимостями.

Сберегающая: для дома как рода и семьи это сбережение и трансляция опыта, навыков.

Таким образом, создание, моделирование дома, собственного пространства защищенности и безопасности так необходимо для детей с задержкой психического развития, которых порой считают «изгоями» в обществе. Используя различные творческие материалы для рисования «сказочного, волшебного» дома, конструирование из картона, коробок, клея и скотча домов «согласия и дружбы», мы позволяем подростку приобрести опыт созидания и организации дома. И значит — в дальнейшем использовать этот опыт в реальной жизни.

ЗАНЯТИЕ № 1.

«МОЙ ДОМ — МОЯ КРЕПОСТЬ»

Ход работы:

Теоретический материал на тему: «Образ дома — значение для человека».

Вопросы для обсуждения: «Что для вас значат слова “Мир дому твоему”, “Вот мы и дома”, “Домашний очаг”, “Родная хата”, “Мой дом — моя крепость”?»

После обсуждения детям предлагается нарисовать сказочный, волшебный, несуществующий дом (что внутри этого дома? что его окружает? где твоя комната?). На рисование отводится 15 минут.

Создать историю про волшебный дом, ответив на вопросы:

1. Почему твой дом волшебный?
2. В чем проявляются волшебство и необычность дома?
3. Чем твой дом отличается от других, в чем его ценность?
4. Обсуждение в группе. Задание на дом: «Достройте свой волшебный дом самостоятельно».

ЗАНЯТИЕ № 2

Цель: установление контакта и снятие тревожности перед началом занятия.

1. Упражнение: «Мячи знакомства».

Ведущий: «Передавая мячик по кругу, слева направо, называем свое имя, добавляя прилагательное, которое начинается с первой буквы имени. Например, Витя — волнительный, Саша — спонтанный, Таня — таинственная и т.д.» После того как мяч вернулся к ведущему, можно встать в круг и, перекидывая мяч, называть имя с прилагательным того, кому кидаешь, и запомнить, от кого сам получил мяч. Для усложнения задания можно добавить в игру еще 1–2 мячика. Ведущему необходимо следить за скоростью и мягкостью передачи.

2. Проверка домашнего задания. Презентация своих домов (самопрезентация) проводится сидя за партой или стоя около нее. Выбор делает сам ребенок.

3. Групповая работа в пространстве класса: разместите ваши рисунки с домами в одном месте (стена, школьная доска, дверь). Слова ведущего: «Вот у нас и получился город домов, город, которому необходимо дать название, создать герб или флаг. Подумайте об этом дома. Продолжим на следующем занятии строительство».

4. Обсуждение в группе.

ЗАНЯТИЕ № 3

Цель: активизация творческой деятельности подростков, формирование стремления к конструктивному взаимодействию с людьми.

Сначала обсудить в группе название и герба города, затем предложить в пространстве общего города каждому нарисовать своим цветом (на выбор) дорогу к тем домам, с которыми вы хотели бы взаимодействовать, ходить в гости или дружить.

«Рисунок по кругу»

Перед началом выполнения задания необходимо расставить парты так, чтобы получился круг. Желательно, чтобы за каждой партой находился один участник.

Слова ведущего: «Перед вами лист бумаги А3, гуашь, кисть. Нарисуйте свой волшебный дом так, как вам хочется сейчас».

Рисование длится две минуты, затем через две минуты передаем рисунок соседу слева по кругу. Участник развивает или дополняет рисунок первого участника, передает следующему и т. д. до тех пор, пока первый участник не получит рисунок обратно. После этого результаты работы обсуждаются. Участники могут рассказать о том, какие части рисунка им понравились, а какие — нет.

1. Что вы чувствуете, когда видите рисунок, который вернулся к вам?
2. Что с ним произошло и как вы думаете почему?
3. Что происходило с вами в процессе создания, добавления, внесения изменений в рисунок других участников?
4. О чем вы думали, что чувствовали в этот момент?
5. Как вы считаете, можете ли таким образом менять настроение других людей? Или как изменения, внесенные в рисунок другими участниками, повлияли на ваше настроение? Как часто это происходит в жизни?

В процессе рисования важно обращать внимание на высказывания учащих относительно своих рисунков, к кому они обращены, с какой целью. Также важны наблюдения за теми изменениями, которые делают участники, что они дополняют и в чьих рисунках. При необходимости ведущий может структурировать процесс, давать обратную связь, воодушевлять для дальнейшей работы.

Домашнее задание: «Определить материал, из которого вы будете создавать ваши „волшебные дома“ в пространстве в объеме, и принести их на следующее занятие

(картон, клей, ножницы, коробки различной величины). Обсудите это с родителями, они вам обязательно подскажут, что лучше подойдет для строительства дома».

ЗАНЯТИЕ № 4

Цель: снижение уровня тревожности, формирование стремления к самопознанию, стабилизация психоэмоционального состояния участников группы.

1. Ритуал приветствия. Упражнение: «Продолжите фразу: „Мое настроение сегодня похоже на...“».
2. Самопрезентация материала для творческой деятельности (создания «волшебного дома»).
3. Начало индивидуальной работы по созданию дома. Обсуждение в группе. Ответы на вопросы:
 - Что сегодня удалось сделать?
 - Чем еще вы хотите дополнить свой дом?
 - Какие материалы будете использовать?

ЗАНЯТИЯ № 5, 6, 7

Рисунок «Мое настроение сегодня похоже на...». Время выполнения — 10 минут.

1. Продолжение работы по созданию «волшебных домов».

Обсуждение в группе.

Домашнее задание: придумать историю, сказку, притчу о жизни вашего дома:

- в чем его особенность;
- чем отличается от других;
- где он располагается;
- с кем «общается».

Дополнительные материалы для творческой деятельности с целью создания герба дома: бумага, картон, ножницы, клей, цветная бумага, фольга, краски, карандаши, журналы, пластилин, цветной скотч.

ЗАНЯТИЕ № 8

Цель: способствовать повышению самооценки ребенка и улучшению взаимоотношений между детьми.

Самопрезентация созданных домов в группе рассказом сказки или истории.

Ход работы: подросткам предлагается создать символ или герб, отражающий как можно полнее свойства его «волшебного дома».

После выполнения этого задания необходимо провести обсуждение. Каждый подросток должен представить свой герб или символ, расшифровать образы, включенные в него. Можно сделать выставку гербов и символов.

ЗАНЯТИЕ № 9.**«НАШ ОБЩИЙ ГОРОД — ДОМ»**

Цель: создание психологического пространства для повышения коммуникативных навыков и приобретение опыта эффективного взаимодействия и сотрудничества.

Групповая работа. Для работы необходимы два склеенных по длине листа ватмана, цветные и простые карандаши, ластик, краски, журналы и т. д. Задание: создать коллаж «Наш общий город — дом», разместив в этом пространстве все ваши дома.

Обсуждение результата:

1. Как работала группа?
2. Довольны ли вы результатом?
3. Какое имя можно присвоить дому и почему?
4. Хотел бы ты жить в этом доме?
5. Хотелось бы что-то исправить, поменять?
6. Что получилось?
7. Что понравилось? Что не понравилось?
9. Что я возьму с собой, яркое впечатление и переживание.

ЗАНЯТИЕ № 10

Цель: выявление индивидуальных стилей взаимодействия с окружающими.

Оформление выставки всех работ: «Вернисаж».

Все, ранее выполненные работы приносятся в класс и размещаются в пространстве всего класса с использованием школьной доски, окна, двери.

Работа в кругу: «В некотором царстве, в некотором государстве...» — следующий участник присоединяет к сказанному 2–3 фразы, не повторяя предыдущие, и т. д. Сочинить историю жизни и будущее этого волшебного города-дома.

Желательно, чтобы сказка сложилась за три круга; заключительная фраза за ведущим, окончание настраивает на положительное развитие города.

Такая групповая работа сплачивает коллектив и позволяет увидеть и еще раз осознать всю проделанную работу, что способствует повышению собственной значимости и ценности как личности.

Приложение

ЦИКЛ ЗАНЯТИЙ ДЛЯ ПОДРОСТКОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЫ

Данный цикл занятий был реализован в рамках проекта «Первое лето Нового века» в школе г. Ижевска. Целью этого проекта стали: создание психологического пространства для повышения у подростков коммуникативных навыков и приобретение нового опыта социального взаимодействия и сотрудничества средствами арт-терапии.

На протяжении всего периода работы с подростками создавались безопасные условия для занятий творческой деятельностью, которые позволяли подростку снять напряжение, тревогу, стресс. В создании благоприятной атмосферы в работе в группы важную роль играет помещение, в нашей ситуации это был просторный класс, где столы и стулья могли при необходимости перемещаться. Важно следить за тем, чтобы в комнату/класс не входили посторонние и в нем не было отвлекающих раздражителей. Кроме этого, нужно подготовить необходимые материалы для художественной и творческой деятельности. В комплектацию расходных материалов могут входить различные материалы:

- бумага формата А4 и А3, цветная и гофрированная, ватман, картон;
- краски, гуашь, акварель, гуашь, кисти;
- карандаши, маркеры, мелки восковые;
- ножницы, клей, скотч.

Ведущий группы (педагог, психолог) готовит заранее необходимые плакаты, дидактические материалы, антураж для игр, то есть все, что необходимо для проведения тренинга.

Перед началом занятий проведения участников знакомят с правилами поведения в группе, такие как: уважение мнения другого участника, степень доверия и проявление активности в группе, общение является подарком в жизни. Для данного цикла занятий сформулирована следующая цель: *создание творческой развивающей среды для формирования позитивных коммуникативных навыков и изменения самоотношения подростков с проблемами в развитии.*

ПЕРВЫЙ ДЕНЬ. ЗНАКОМСТВО

Задачи первого дня:

- создание благожелательной атмосферы;
- познакомиться с учащимися класса и классным руководителем;
- мотивировать учащихся на активное участие в творческой работе;
- проведение первичной диагностики.

На этапе знакомства с участниками передается какой-либо предмет (игрушка, мяч, «камень-говорун»), и тот, у кого оказывается предмет, называет свое имя и три вещи/предмета, которые он/она любит.

В конце первой встречи ведущий рассказывает сказку.

Название ведущим не озвучивается, а предлагается учащимся после рассказа дать ей свое название. Названия могут быть разными и исходить из того, «кто что услышал» или «кто узнал о себе или для себя что-то новое». Рассказ сказки с названием «Про Любовь».

СКАЗКА «ПРО ЛЮБОВЬ»

Жил-был Выключатель маленький-маленький, черный и плоский. Лампочка была большая-большая, яркая и одетая в прекрасную, модную люстру. Выключатель в нее влюбился. Ему очень нравилось, что она то вспыхивала — и тогда казалась веселой и беззаботной, то гасла — и тогда представлялась задумчивой и нежной. Выключатель очень страдал.

Лампа висела в центре комнаты, а Выключатель был в углу, откуда мог только вздыхать. Лампочка кокетливо подмигивала, но быть вместе они никак не могли.

Оконное Стекло было никакое. Его даже никто не замечал, смотрели, казалось бы, на него, а говорили о другом. Про Оконное Стекло никто ничего хорошего не говорил, разве что ругали иногда: «Стекло опять грязное». Было от чего обидеться и разозлиться. К тому же Оконное Стекло считалось далеким родственником Лампочки, и судьба Лампочки всегда казалась ему более светлой.

И вот однажды Оконное Стекло сказал: «Послушай, друг Выключатель, — Выключатель и Оконное Стекло никогда не дружили, но когда говорили что-нибудь неприятное — часто лгали. — Послушай, друг Выключатель, ты хоть знаешь, по кому вздыхаешь? Ты хоть знаешь, что Лампочка без тебя жить не может?»

Выключатель очень обрадовался и испугался. «Ты же ее король, начальник. — Оконное Стекло задрожало от волнения. Часто бывает так, когда хотят сделать неприятность — волнуются. — Если ты захочешь, она будет светиться. Не захочешь — погаснет. Она твоя слуга и рабыня. А ты по ней вздыхаешь и страдаешь». От удивления Выключатель ушел в себя — выключился, — и Лампочка погасла. «Что ты мне сказал? Как ты можешь называть ее так!» — вышел из себя Выключатель, и Лампочка включилась.

«Ну, убедился?» — радостно задребезжало Оконное Стекло. «Это правда, ты от меня зависишь?» — спросил Выключатель Лампочку. «Правда, — вздохнула Лампочка и потускнела. — Теперь ты можешь издеваться надо мной. Теперь ты понял, как я завишу от тебя и любовь превратится в рабство». «О чем ты, — улыбнулся Выключатель. — Значит, мы связаны с тобой самой судьбой и теперь будем жить с тобой счастливо: когда ты захочешь, только скажи, и вспыхнешь ярким светом, устанешь — будешь отдыхать. Я стану защитником твоего света. И сторожем». «Вот дурак!» — выругалось Оконное Стекло. Так часто бывает: когда нечего сказать — ругаются.

...Лампочка эта никогда не перегорала. Все удивлялись тому, как долго горит Лампочка. Все вокруг просто не знали, что эту Лампочку любят...

Завершение первой встречи. Ведущий просит высказаться о самом ярком впечатлении во время занятия.

ВТОРОЙ ДЕНЬ. СНИЖЕНИЕ УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ

Цель: снижение уровня тревожности, стабилизация психоэмоционального состояния участников группы.

Ведущий объясняет условия проведения занятий, определяет правила и нормы поведения в группе.

1. Знакомство, определение правил и норм поведения:

- в нашей группе активны все;
- доверие себе и другим;
- все, что происходит в нашей группе здесь, только для нас.

При необходимости вносятся дополнительные правила после обсуждения в группе.

2. Упражнение «Как тебя зовут».

Слова ведущего: «Напишите свое имя, секретное в пространстве этой комнаты, там, где вам хочется, волшебной невидимой кисточкой». Затем предлагается выполнить упражнение вдвоем, в паре:

- один участник пишет свое имя, другой повторяет его;
- пишем имя большими буквами от потолка до пола, устанавливаем каждую букву надежно и основательно. Можно предложить партнеру повторять движения;
- назовите свое имя и покажите движение, характерное для имени.

Вариант: «Мое имя в зеркале», «зеркалом» является группа, которой предлагается повторить движение и сказать имя, сохраняя мимику и интонацию.

Продолжительность упражнения — 10–15 минут.

3. Упражнение «Реклама», «Самопрезентация»

Слова ведущего: «В жизни происходят ситуации, когда необходимо себя представить, провести самопрезентацию. Предлагаю вам сейчас создать для себя свою визитку или

написать свое имя на листе цветного картона, бумаги, в котором были бы отражены ваш стиль общения, ваши особенности, принадлежность к какой-либо группе людей, ваши интересы, то, что является ценным для вас».

Работа по созданию карточки-визитки.

Продолжительность упражнения — 10–15 минут.

4. Демонстрация — самопрезентация своей визитки.

Каждый участник рассказывает о своей визитке, почему он выбрал тот или иной образ или форму, цвет картона или бумаги, и размещает в пространстве класса. Задача ведущего — структурировать высказывания учащихся.

Продолжительность упражнения — 10–15 минут.

5. Игра «Мячи знакомства» или «Мячи взаимодействия»

Игра используется с целью снятия телесного и эмоционального напряжения.

Передаем или перебрасываем мячи, называя имена участников. При выполнении этого упражнения необходимо обратить внимание на телесные движения, темп, скорость, мягкость передачи мячей. В начале упражнения участвует один мяч, затем ведущий добавляет второй мяч и через некоторое время — третий. Задача для всей группы — удержать мяч как можно дольше.

В начале задания мячи могут падать часто. Можно остановить игру и обсудить, почему происходят падения мячей, обращая внимание на необходимость быть более внимательным к партнерам и на способы передачи мячей, предложить передавать мяч мягче и спокойнее, делая акцент на телесные движения.

Продолжительность упражнения — 10–15 минут.

Ведущий напоминает сказку, рассказанную на первой встрече.

Персонажи сказки «Про Любовь» распределяются по ролям для тех, кто пожелает быть участниками игры.

Материалы: бумага А4, маркеры, цветная бумага, клей, цветной картон, скотч.

ТРЕТИЙ ДЕНЬ. САМОПОЗНАНИЕ

Цель: снижение уровня тревожности, формирование стремления к самопознанию, погружение в свой внутренний мир.

1. Открытие встречи вопросом: «Что произошло за это время?» Продолжительность упражнения — 10 минут.

Ведущий напоминает о том, что происходило на предыдущем занятии. Задаются вопросы: «О чем была сказка?», «Кто хотел бы побыть и в какой роли?». Определяются роли: Лампочка, Выключатель, Оконное Стекло. Один из участников может расположиться у окна (Оконное Стекло), второй участник — рядом с выключателем (Выключатель), и третий в роли Лампочки располагается на стуле в центре класса.

Ведущий задает вопросы: «Как ты себя чувствуешь в роли Лампочки, находясь в центре? Легко ли тебе находиться в центре внимания, о чем ты думаешь, что чувствуешь? Тебе нравится быть в центре внимания, как часто это происходит?»

2. Обсуждение в общей группе. Вопросы, предназначенные для персонажей сказки, можно задавать и всем участникам. После обсуждения ролей, которые дали возможность говорить о стереотипах поведения, благодарим участников за игру.

3. Занятие продолжается созданием рисунка. Участникам раздаются листы А3 и шариковые ручки и предлагается расслабиться, расположить ручку над листом бумаги, готовясь к рисованию. Затем закрыть глаза и начать движение ручкой по листу, обращая внимание на внутреннее состояние. Рисование продолжается от 5 до 10 минут. В процессе рисования предлагается усилить нажим на поверхность листа и ускорить движение руки, наблюдая за происходящими изменениями в создании рисунка. После завершения рисования с закрытыми глазами предлагается внимательно рассмотреть созданное произведение, увидеть образ

и усилить его обведением линий. Затем раскрасить рисунок или те места пересечений, которые появились в процессе рисования.

4. Дать название рисунку, записать на листе и составить рассказ о нем или о процессе его создания.

Возможен вариант — создание рисунка «Мое настроение».

5. Обсуждение в группе. Ведущий задает вопросы: «Что происходило во время рисования? Что вы рисовали? Какие трудности вы испытывали при создании рисунка?»

Ответы могут быть разными, например: «Мы рисовали настроение. Я рисовал и чиркал свою злость. Я нарисовала неприятный разговор и т. д.»

6. Завершение встречи, пожелания для следующей встречи. Материалы: лист А3, ручка, цветные маркеры.

ЧЕТВЕРТЫЙ ДЕНЬ. ФОРМИРОВАНИЕ СОЗИДАТЕЛЬНОЙ И ПОЗИТИВНОЙ УСТАНОВКИ ДЛЯ НЕВЕРБАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

1. Приветствие учащихся.
2. Упражнение «Эффективное взаимодействие».

Слова ведущего: «Объединитесь в пары, как сейчас хочется. Представьте, что вы не знакомы и сейчас вам надо рассказать о себе. Говорить можно только цветом, линиями, формой, которые вы будете создавать и общаться (взаимодействовать) в пространстве одного листа разными маркерами (карандашами, мелками). Разговаривать при этом не разрешается. Есть ли вопросы сейчас? Начинаем разговор».

Вариант: «Вы прилетели с разных планет и не понимаете, где вы находитесь, как живут на этой планете, чем занимаются, и не знаете языка. Вам необходимо рассказать о себе и узнать о жителе другой планеты».



Возможно создание рисунка в паре на одном листе А3 маркерами, разного цвета.

Продолжительность упражнения — 5 минут.

Слова ведущего: «Маркеры разместите на поверхности листа и одновременно начните писать название своего рисунка. Напишите его на листе. Что получилось? Названия могут совпадать или быть противоположными. Удалось ли поговорить вам? Что вы узнали друг о друге нового?»

Возьмите лист А4 и нарисуйте своим маркером ощущения от взаимодействия. Покажите своему собеседнику и расскажите о своих впечатлениях и переживаниях. Сейчас мы можем обсудить все вместе».

3. Обсуждение в группе.

Невербальное взаимодействие в процессе изобразительной работы определенных видов способно генерировать конфликт, который затем обсуждается.

Вопросы для обсуждения:

1. Что оказалось неожиданным в этом процессе?
2. Что вы узнали нового о себе или о партнере? Каким образом вы это узнали?
3. Что значит для вас название? Трудно ли «договариваться» не разговаривая?
4. Умеем ли мы разговаривать, учитывая интересы своего партнера или собеседника?

Вопросы можно задавать всем участникам или индивидуально, отвечать могут желающие. Некоторые вопросы могут быть персональными. Важно безоценочное отношение со стороны психолога (педагога).

ПЯТЫЙ ДЕНЬ. САМОПРИНЯТИЕ И ПРИНЯТИЕ ДРУГИХ

Цель: формирование умения самопринятия и принятия других.

1. *Рисунок по кругу.* Перед началом занятия необходимо расставить парты так, чтобы получился круг. Желательно, чтобы за партой находился один участник.

Слова ведущего: «Перед вами лист бумаги, гуашь, кисть. Как сейчас хочется, напишите свое имя на листе, сосредоточьтесь, обратите внимание на свое внутреннее состояние сейчас и определите, как оно выглядит, какого цвета, какой формы и т. д.»

Рисование длится две минуты, затем через две минуты передаем рисунок другому участнику по кругу. Он пытается развить или дополнить рисунок первого участника, передает следующему и т. д. до тех пор, пока первый участник не получит рисунок обратно. После этого результаты работы обсуждаются. Участники могут рассказать о том, какие части рисунка им понравились, а какие — нет.

Продолжительность упражнения — 20–30 минут.

2. Обсуждение в группе можно начать с вопроса: «Что вы делали?»

Вопросы для обсуждения:

1. Что вы чувствуете, когда видите рисунок, который вернулся к вам?
2. Что с ним произошло и как вы думаете почему?
3. Что происходило с вами в процессе создания, добавления, внесения изменений в рисунок других участников?
4. О чем вы думали, что чувствовали в этот момент?
5. Как вы считаете, можете ли таким образом менять настроение других людей? Или как изменения, внесенные в рисунок другими участниками, повлияли на ваше настроение? Как часто это происходит в жизни?

Продолжительность упражнения — 15–20 минут.

В процессе рисования важно обращать внимание на высказывания учащихся относительно своих рисунков, к кому они относятся, с какой целью. Также важно вести наблюдение за тем, какие изменения в рисунок вносят участники и в чьи рисунки что дополняют. При необходимости ведущий может структурировать процесс, давать обратную связь, воодушевлять и активизировать творческий художественный процесс для дальнейшей работы.

ШЕСТОЙ ДЕНЬ. МОДЕЛИ ПОВЕДЕНИЯ

Цель: определение моделей поведения (эффективные и малоэффективные), определение собственного стиля поведения, поиск внутреннего личностного ресурса. В начале занятия предлагается прослушать сказку-притчу «Три рыбы». После прослушивания задаются вопросы для обсуждения в группе. Вопросы приведены ниже.

СКАЗКА-ПРИТЧА «ТРИ РЫБЫ»

В одном пруду жили три рыбы. Первая рыба была самой умной, вторая попроще, а третья — совсем глупая. Жили они так, как все живут на свете, пока однажды не пришел человек. Человек принес с собой сеть, и умная рыба увидела его сквозь воду. Перебирая свой жизненный опыт, истории, которые она слышала, она призвала на помощь весь свой ум и решила действовать. «В этом пруду мало таких мест, где можно спрятаться, — подумала она, — поэтому лучше всего притвориться мертвой».

Собрав все свои силы, она выпрыгнула прямо к ногам рыбака. Так как умная рыба задержала дыхание, он подумал, что она сдохла, и выкинул ее обратно в воду. Рыба тут же забила в ложбинку под берегом. Вторая рыба, та, которая была попроще, не совсем поняла, что произошло. Она подплыла к умной за объяснениями. «Просто я притворилась мертвой, вот он меня и выбросил обратно в воду», — сказала ей умная рыба.

Простодушная рыба, не мешкая, выпрыгнула из воды и тоже плюхнулась к ногам рыбака. «Странно, — подумал рыбак, — рыбы здесь сами выскакивают из воды». Но так как вторая забыла задержать дыхание, рыбак увидел, что она жива, и сунул ее в свою сумку.

Он снова повернулся к воде, но зрелище выпрыгивающих на сушу рыб несколько смутило его, и он забыл закрыть сумку. Вторая рыба поняла это, выбралась наружу и устремилась к воде.

Третья, глупая рыба не могла ничего понять, даже после того как выслушала объяснения первых двух рыб. Они перечислили ей все моменты и обратили внимание на то, как важно задержать дыхание, чтобы казаться мертвой. «Благодарю вас, теперь я все поняла», — радостно сказала глупая рыба. С этими словами она выбросилась из воды и упала к ногам рыбака. Рыбак, потерявший уже двух рыб, сунул ее в сумку, даже не потрудившись проверить, дышит ли она или нет. Сумку на этот раз он плотно закрыл.

Снова и снова закидывал рыбак свою сеть, но первые две рыбы не покидали своего укрытия. Наконец он начал собираться в обратный путь, открыл сумку и, проверив, что глупая рыба не дышит, отнес ее домой и отдал коту.

Вопросы для обсуждения:

1. О чем эта притча предупреждает и в каких жизненных ситуациях может пригодиться?
2. Зачем рыбы выпрыгивали из пруда? С какой целью они это делали?
3. Поможет ли первой рыбе выбранный стиль поведения? Где и когда?

Продолжительность упражнения — 15–20 минут.

Как вариант можно предложить продемонстрировать поведение персонажей сказки. Определение ролей и тех, кто готов исполнить и какую роль. Изготовление реквизита для исполнения ролей. В этой работе могут участвовать все желающие. Роли: три рыбы, рыбак, сеть, сумка, вода реки, река, кот.

Драматерапия. Показ сказки-притчи.

Обсуждение в группе. Благодарность за возможность приобретения опыта через исполнение своей роли (благодарим персонажи, прощание с ролью).

После обсуждения можно предложить написать о собственном новом опыте, который учащиеся приобрели в процессе этого занятия. Пожелания и прощания до следующей встречи.

Чему может научить притча?

1. «Чужой опыт не всегда оказывается полезным, а чаще вредным».
2. «Как бы ты ни был умен и подготовлен, в жизни обязательно возникнут трудные ситуации».
3. «Если удача сама „попала в сумку“, нужно застегнуть ее покрепче».

СЕДЬМОЙ И ВОСЬМОЙ ДЕНЬ. ТЕМАТИЧЕСКАЯ ГРУППОВАЯ РАБОТА В МАЛЫХ ГРУППАХ

Цель: осмысление жизненных ценностей, осознание взаимосвязи с окружающим миром и формирование созидающей установки.

1. Объединитесь в группы по 3–4 человека.

Слова ведущего: «Каждая группа будет создавать рекламу, она может быть различной, возможно несуществующего продукта/товара или услуги, которые помогли бы вам и другим изменить жизнь к лучшему. У вас есть возможность создать новый товар и его рекламу. Формат большой или маленький, товар/услуга может быть реальным или воображаемым».

Создание рекламы. На листах бумаги самостоятельно группы создают рисунки, коллажи.

Продолжительность — 30 минут.

Ведущему необходимо наблюдать за процессом взаимодействия в классе: каким образом выстраивается общение в группе. Определить, кто является авторитарным лидером, формальным лидером процесса, и оказать поддержку тем, кто мало включен в творческий процесс. Помогать творческому самовыражению участников группы.

2. Проведение презентации рекламных проектов.

Обсуждение в общей группе, почему выбраны именно эти темы и чем они оказались интересны участникам.

Продолжительность — 15 минут.

Материалы: листы ватмана соединить по три скотчем, гуашь, кисти, картон, клей.

ДЕВЯТЫЙ ДЕНЬ.

СОЗДАНИЕ ОБЩЕЙ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ

Цель: обращение к чувствам, мыслям и состоянию участников группы и определение различных средств их передачи.

Групповая работа дает возможность наблюдения за групповыми ролями и динамикой их развития, что позволяет выявить конфликтные зоны и найти пути и подходы к их разрешению как в процессе работы, так и при ее обсуждении.

Групповая работа может быть тематической (тему определяет группа) или заданной. Наша тема была «Мой класс».

Перед началом работы с участниками можно провести обсуждение, что входит в понятие «мой класс». Какой мой класс, какого цвета, образ класса, на что он похож, что в нем находится, какие события происходят и что будет происходить в будущем, в ближайшее время.

Затем на 5–6 листах ватмана, соединенных скотчем, создается общая композиция. В работе могут быть использованы журналы, вырезки из газет, книг, открытки и другой материал. В конце работы задается вопрос: «Где мы можем разместить общий рисунок (нашу работу)?» По решению группы можно повесить, закрепить на одну из стен класса для общего обозрения и обсуждения.

Обсуждение: ответы на вопрос: «Что я возьму с собой, какое яркое впечатление или переживание?»

ДЕСЯТЫЙ ДЕНЬ.

ВЕРНИСАЖ

Проведение «Вернисажа». Оформление выставки всех творческих работ, созданных в процессе работы. Все выполненные работы приносятся в класс и размещаются в

пространстве всего класса, с использованием школьной доски, окон, дверей. Такая групповая работа сплачивает коллектив и позволяет увидеть и еще раз осознать всю проделанную работу, что способствует повышению значимости и собственной ценности как личности, проявлению индивидуальности и приобретению навыков межличностного взаимодействия в классе.

ОДИННАДЦАТЫЙ ДЕНЬ.

ИТОГИ

В подведении эмоционального итога помогли: обсуждение в классе и ответы на вопросы анонимной анкеты. В анкете три вопроса:

- мой главный вывод после участия в группе;
- мой главный опыт;
- что я получил для себя.

Форма ответов на эти вопросы может быть свободной. Такие анкеты-эссе содержат информацию об изменении состояния подростков в процессе взаимодействия в группе.

Для определения результативности программы необходимо проведение повторной диагностики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Абрамова Г. С.* Графика в психологическом консультировании. М.: Пер Сэ, 2001. 142 с.
2. *Аллахвердова Н. А.* Дети рисуют. М.: Знания, 1980. 96 с.
3. *Бетенски М.* Что ты видишь? Новые методы в арт-терапии / Пер. с англ. М. Злотник. М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. 256 с.
4. *Богоявленская Д. Б.* Психология творческих способностей. М.: Изд. центр «Академия», 2002. 320 с.
5. *Бурно М. Е.* Терапия творческим самовыражением. М.; Екатеринбург: Академический проект; Деловая книга, 1999. 363 с.
6. *Венгер А. Л.* Психологические рисуночные тесты. М.: Владос-Пресс, 2002. 159 с.
7. *Выготский Л. С.* Психология искусства. М.: Лабиринт, 1998. 413 с.
8. *Дилео Дж.* Детский рисунок: Диагностика и интерпретация. М.: Апрель Пресс; ЭКСМО-Пресс, 2001. 262 с.
9. *Копытин А. И.* Руководство по групповой арт-терапии. СПб.: Речь, 2003. 320 с.
10. *Копытин А. И.* Системная арт-терапия. СПб.: Питер, 2001. 216 с.
11. *Копытин А. И.* Теория и практика арт-терапии. СПб.: Питер, 2002. 366 с.
12. *Лебедева Л. Д.* Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. СПб.: Речь, 2003. 256 с.
13. *Макарова Е. Г.* Преодолеть страх или искусство терапии. М.: Школа-Пресс, 1996. 304 с.
14. *Мальчиоди К.* Арт-терапия и мозг // Исцеляющее искусство: журнал арт-терапии. 2002. № 3 (www.arttherapy.ru).
15. *Мамайчук И. И.* Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. СПб.: Речь, 2003. 400 с.

16. *Петрушин В. И.* Музыкальная психотерапия. М.: Композитор, 1997. 162 с.
17. *Платонова О. В., Жвитиашвили Н. Ю.* Арт-терапия в художественном музее. СПб.: Спецлит, 2000. 143 с.
18. Практикум по арт-терапии / Под редакцией А. И. Копытина. СПб.: Питер, 2000. 448 с.
19. *Роджерс Н.* Творчество как усиление себя // Вопросы психологии. 1990. № 1. С. 164–168.
20. *Сергеева Н. Ю.* Арт-педагогика: радость самовыражения. Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет, 2003. С. 19, 32.
21. Славянская мифология. Энциклопедический словарь. М.: Эллис лак, 1995.
22. *Туник Е. Е.* Модифицированные креативные тесты Вильямса. СПб.: Речь, 2003. 96 с.
23. *Уайтекер П.* Движение, импровизация и телесные ощущения в арт-терапии // Исцеляющее искусство: журнал арт-терапии. 2002. №1 (www.arttherapy.ru).
24. *Ферс Грегг М.* Тайный мир рисунка: Исцеление через искусство. СПб.: Деметра, 2003. 165 с.
25. *Шоттенлоэр Г.* Рисунок и образ в гештальттерапии. СПб.: Изд-во Пирожкова, 2001. 256 с.
26. *Эдвардс Б.* Художник внутри вас. Минск: Попурри, 2000. 256 с.
27. *Ялом И.* Теория и практика групповой психотерапии. СПб.: Питер, 2000. 640 с.

Рыбакова Светлана Григорьевна

**Арт-терапия для детей
с задержкой психического развития**

Главный редактор *И. Авидон*
Зав. редакцией *О. Гончукова*
Литературный редактор *М. Козлова*
Художественный редактор *П. Борозенец*
Технический редактор *А. Каретин*
Корректор *А. Борисенкова*
Директор *Л. Янковский*

Подписано в печать 30.12.2006
Формат 60x90^{1/16}. Печ. л. 9
Тираж 2000 экз. Заказ № 878

ООО Издательство «Речь»
199178, Санкт-Петербург, а/я 96, «Издательство «Речь»»
тел. (812) 323-76-70, 323-90-63
sales@rech.spb.ru
Интернет-магазин: www.rech.spb.ru

Представительство в Москве:
(495) 502-67-07, rech@online.ru

За пределами России вы можете заказать наши книги
в Интернет-магазине www.internatura.ru

Отпечатано с готовых диапозитивов
в ГУП «Типография „Наука“»
199034, Санкт-Петербург, 9-я линия, д. 12

КНИГА — ПОЧТОЙ

Вы можете заказать книги нашего издательства
любым удобным для вас способом:

- По телефонам: (812) 323-76-70, (812) 329-08-80
- По электронной почте: rech-sp@mail.ru
- На сайте издательства: www.rech.spb.ru
- По почте: 199178, Санкт-Петербург, а/я 96,
Издательство «Речь»

Вы делаете заказ, указав:

- 1) фамилию, имя, отчество, телефон, e-mail;
- 2) почтовый индекс, регион, район, населенный пункт
улицу, дом, корпус, квартиру;
- 3) название книги, автора, количество экземпляров.

Мы высылаем Вам книги в течение 3-х дней после
принятия заказа!